



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Bienestar, inclusión y competencias docentes

Coords.

Verónica Sevillano Monje
Ángela Martín Gutiérrez

Dykinson, S.L.

BIENESTAR, INCLUSIÓN Y COMPETENCIAS DOCENTES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

BIENESTAR, INCLUSIÓN Y COMPETENCIAS DOCENTES

Coords.

VERÓNICA SEVILLANO MONJE
ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

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

BIENESTAR, INCLUSIÓN Y COMPETENCIAS DOCENTES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 290 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-502-7

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

ÍNDICE

PRÓLOGO	11

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

SECCIÓN I. COMPETENCIAS Y DESARROLLO DOCENTE

CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO: UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN DERECHO PROCESAL	15

PAULA COMELLAS
MARIAN ALAEZ
AINHOA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 2. INTEGRATING PROBLEM-BASED LEARNING INTO INTERNSHIP EXPERIENCES OF MASTER'S STUDENTS	30

M^a ÁNGELES LÓPEZ-CABARCOS
ANALÍA LÓPEZ-CARBALLEIRA

CAPÍTULO 3. EL EMPLEO DEL COACHING EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES FUNDAMENTALES EN EL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO	44

ALICIA MARÍA PASTOR GARCÍA

CAPÍTULO 4. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS JURÍDICAS EN DERECHO CIVIL A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CICLO DE KOLB Y EL ABP COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS	58

MIRIAM MARTÍN PACIENTE

CAPÍTULO 5. FORMAR EN LA GESTIÓN EXITOSA DE LOS CONTRATOS EMPRESARIALES	78

BALLESTER CASANELLA, BLANCA

CAPÍTULO 6. EL CÍRCULO VIRTUOSO DE LEER, ANALIZAR Y ESCRIBIR UN TEXTO. PROPUESTA DE UN CURSO DE REDACCIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA	97

RAMÓN MORENO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 7. ECOCRÍTICA Y FICCIÓN DISTÓPICA EN FLE: HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL FRANCÉS	109

JOSÉ MANUEL CHICO MORALES

CAPÍTULO 8. “SEMBRANDO LECTORES”. PROMOVIENDO LA LECTURA EN LA INFANCIA	127
PATRICIA GONZÁLEZ ELICES	

SECCIÓN II.

METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

CAPÍTULO 9. EL POTENCIAL DE LOS MEMES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO	142
ANA GARCÍA GARCÍA	

CAPÍTULO 10. EVALUACIÓN DEL MODELO DE AULA INVERTIDA EN EL GRADO DE FINANZAS Y CONTABILIDAD: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN POR GÉNERO	163
LISBETH C. PAILLACHO BOLAÑOS	
JOSÉ CARLOS VIDES GONZÁLEZ	
JAVIER PÉREZ TEMPRANO	
GEMA ALBORT MORANT	

CAPÍTULO 11. EL USO DEL CINE Y LAS SERIES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	180
EDUARDO PIMENTEL GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 12. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	196
DANIEL LÓPEZ RUBIO	

CAPÍTULO 13. EL PODCAST COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL NIVEL SUPERIOR	210
NORMA FLORES-GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 14. EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN ARQUEOLOGÍA	228
OLALLA LÓPEZ-COSTAS	

CAPÍTULO 15. LEGADO CULTURAL Y NARRATIVAS DIGITALES. ESTRATEGIAS AUDIOVISUALES PARA LA FORMACIÓN EN HISTORIA DEL ARTE	242
PABLO PRIETO HAMES	

CAPÍTULO 16. EL DEBATE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIOGRAFÍA FEMINISTA DEL ARTE ..	253
NOEMÍ RUBIO POZUELO	

CAPÍTULO 17. DAFNE, DEL MITO AL MAPA: ARCGIS STORYMAPS COMO HERRAMIENTA EN LA HISTORIA ANTIGUA	268
NADEZDA KONYUSHIKHINA	

CAPÍTULO 18. EN BUSCA DE LA PIEDRA MOTIVADORA: UNA NARRATIVA GAMIFICADA PARA ENSEÑAR CIENCIAS A FUTURAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	289

GERARD GUIMERÀ BALLESTA
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS

SECCIÓN III.

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAPÍTULO 19. LENGUAJE, PENSAMIENTO Y ACCIÓN. PRÁCTICAS DOCENTES A TRAVÉS DEL HUMOR SOBRE FEMINISMO INTERSECCIONAL EN LOS GRADOS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL	312

DANIEL ORTEGA ORTIGOZA
VERÓNICA SEVILLANO-MONJE

CAPÍTULO 20. RELACIÓN ENTRE GÉNERO, RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES MADRILEÑOS CON ALTAS CAPACIDADES	328

ÁNGELA OSUNA
NATALIA REIG-ALEIXANDRE
MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE
DAVID RONCERO

CAPÍTULO 21. LA SALUD MENTAL EN RELACIÓN AL ESTRÉS EN PROGENITORES DE NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	355

MARÍA DEL MAR MEGÍAS TORRES
CRISTÓBAL LÓPEZ SÁNCHEZ
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

CAPÍTULO 22. DIVERSIDAD CULTURAL COMO PROPUESTA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS DE GEOMETRÍA	373

ÁNGEL COLÍN

CAPÍTULO 23. FOMENTANDO LA PERMANENCIA DE LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS EN STEM: DISEÑO DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	385

LAURA VILLANUEVA MOYA
MARTA BADENES SASTRE
VICTORIA EUGENIA YÁÑEZ JUSTICIA

CAPÍTULO 24. EL GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES Y SU POTENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE FUTURO PROFESORADO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS EN ESPAÑA	400

CHARLOTTE DEFRANCE

CAPÍTULO 25. REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LA MIRADA DE FUTUROS DOCENTES: UN ENFOQUE CRÍTICO....	424
KARINA ROJAS MALAGÓN	

SECCIÓN IV. BIENESTAR, SALUD EMOCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

CAPÍTULO 26. LENGUAJES DEL SENTIR: ARTE, SALUD EMOCIONAL Y PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES URBANOS	444
ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO	
PABLO LLERAL LARA CALDERÓN	

CAPÍTULO 27. COMPROMISO ÉTICO Y SOSTENIBILIDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN VIAL	459
JOSE TELLO SÁNCHEZ	
MONTSERRAT RODRÍGUEZ PARRÓN	
MERCÈ JARIOT GARCIA	

CAPÍTULO 28. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA, COMO PARTE DEL PROCESO DE FORMACION INSTITUCIONAL	473
MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO	
MARÍA FERNANDA RIVERA ROBLES	
JESÚS AGUSTÍN RIVERA ROBLES	
MARCOS ALEJANDRO GÓMEZ FIAMBRES	

CAPÍTULO 29. EXPLORANDO LA ÉTICA EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES MEDIANTE ENFOQUES TEÓRICOS FEMINISTAS: UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO	489
MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS	
CARLOTA GÓMEZ JIMÉNEZ	
ALFREDO SANCHEZ RETANA	

CAPÍTULO 30. EL DERECHO A LA EMRPESA DESDE UNA PERESPECTIVA SOSTENIBLE	506
BALLESTER CASANELLA, BLANCA	

CAPÍTULO 31. EL CONTEXTO COMO VALOR: REFLEXIONES DESDE LA HISTORIA ECONÓMICA EN TIEMPOS DE POSVERDAD	524
LUIS CHIROSA CAÑAVATE	

CAPÍTULO 32. EL IMPACTO DEL ESCEPTICISMO HACIA LA CAPACIDAD DE ACCIÓN FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA: IMPLICACIONES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE....	539
ANA BARELLA CÁRDENAS	
MARÍA LINA FERNÁNDEZ RUANO	
JOSE JAIME PORRAS	
JOSE MATAS CASADO	

CAPÍTULO 33. A COMPARATIVE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SUSTAINABILITY LITERACY AND ENVIRONMENTAL LITERACY IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH TRENDS AND FUTURE DIRECTIONS	555

KARL-HEINZ ARVIND ERMISCH

CAPÍTULO 34. ENSEÑANDO A LOS FUTUROS DOCENTES DE INFANTIL SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN EL SUELO A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN, EXPERIENCIAS DIRECTAS Y JUEGOS	585

NOËLLE FABRE MITJANS

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE

GERARD GUIMERÀ BALLESTA

SECCIÓN V.

CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y CULTURA DEMOCRÁTICA

CAPÍTULO 35. ESTRATEGIAS PÚBLICAS DE DIFUSIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA. CASO MÉXICO.....	602

JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA

ANA EDITH CANALES MURILLO

CAPÍTULO 36. EL FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LOS MECANISMOS DE DEMOCRACIA DIRECTA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA CULTURA DE PAZ	624

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA

JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS

CAPÍTULO 37. PARTICIPACIÓN Y LIDERAZGO JUVENIL DESDE EL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO. UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNA 6 DE IBAGUÉ.....	650

ANDRÉS CAMILO ORTIZ PARDO

MARGY PAOLA VARGAS ORJUELA

CAPÍTULO 38. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MATERIA DE MEJORA REGULATORIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA.....	671

JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA

LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA

CAPÍTULO 39. EL LENGUAJE DEL EXILIO: ÉTICA DEL ARCHIVO EN LA FILOSOFÍA HISPANOAMERICANA.....	690

CARLOTA GÓMEZ HERRERA

SECCIÓN VI.
TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN DIGITAL
Y CULTURA ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO 40. EL APROVECHAMIENTO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA CIENCIA JURÍDICA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	710
JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA ANA EDITH CANALES MURILLO	
CAPÍTULO 41. CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. UN CASO EN CHIAPAS.....	730
KARLA BEATRIZ GARCIA ARTEAGA JESÚS ALFREDO GALINDO ALBORES	
CAPÍTULO 42. EXPERIENCIAS CON <i>SOCIAL MEDIA</i> , <i>NETWORKING</i> Y <i>TICS</i> PARA EL ACCESO UNIVERSAL Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO JURÍDICO	747
GABRIELA GUADALUPE VALLES SANTILLÁN	
CAPÍTULO 43. EL USO DE CHATGPT COMO UNA HERRAMIENTA DE APOYO: ACEPTACIÓN Y DESAFÍOS.....	761
JAIME JOSÉ ORTS CARDADOR ELENA CARVAJAL TRUJILLO ROCÍO HERNÁNDEZ GARRIDO CINTA PÉREZ CALAÑAS	
CAPÍTULO 44. ANÁLISIS DE CLASES DE MÚSICA (METODOLOGÍAS ACTIVAS) PARA EDUCAR UNA MIRADA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO	779
SUSANA SARFSON	

El presente libro, *Bienestar, Inclusión y Competencias Docentes*, surge en un momento en el que la educación se ve interpelada por transformaciones profundas: la digitalización acelerada, la creciente diversidad sociocultural de las aulas, la centralidad del bienestar y la urgencia de construir comunidades educativas más justas, críticas y democráticas. En este escenario, las instituciones formadoras de docentes están llamadas no solo a revisar sus prácticas, sino también a ensayar nuevas formas de pensar, enseñar y acompañar los procesos de aprendizaje. La obra que el lector tiene ante sí propone un recorrido amplio y plural por las competencias, los enfoques y las experiencias que hoy configuran la formación docente contemporánea.

Los capítulos reunidos comparten una convicción fundamental: el bienestar, la inclusión y el desarrollo de competencias no son dimensiones aisladas, sino partes interdependientes de una misma ecología educativa. El bienestar actúa como condición y resultado del aprendizaje; la inclusión, como horizonte ético y justicia educativa; y las competencias docentes, como el conjunto de saberes y prácticas necesarias para generar experiencias de aprendizaje significativas, participativas y equitativas.

La primera sección del libro se dedica al fortalecimiento de las competencias del profesorado, núcleo esencial de cualquier proyecto educativo transformador. Los trabajos aquí incluidos analizan el desarrollo profesional desde diversas perspectivas: la aplicación del método del caso, el aprendizaje basado en problemas, el coaching educativo, la implementación del Ciclo de Kolb, o la construcción de habilidades jurídicas, comunicativas y analíticas. También se exploran experiencias en áreas específicas —como el derecho procesal, civil y empresarial, la mejora regulatoria, o la redacción académica— junto con aproximaciones creativas como la ecocrítica, la ficción distópica y la promoción de la lectura en la infancia. Estas contribuciones enfatizan la importancia de formar docentes capaces de reflexionar críticamente, comunicarse con solvencia y adaptarse a contextos educativos complejos y cambiantes.

La segunda sección presenta un amplio abanico de herramientas, materiales y estrategias pedagógicas innovadoras. Desde el potencial de los memes, el cine o los podcasts como recursos didácticos, hasta el uso de tecnologías digitales, narrativas audiovisuales o sistemas cartográficos como ArcGIS StoryMaps. Los capítulos aquí presentes muestran cómo la creatividad metodológica puede amplificar la motivación del estudiantado y potenciar el aprendizaje profundo. Se incluyen evaluaciones rigurosas sobre la eficacia de metodologías como el aula invertida, así como propuestas en torno al dibujo, el debate o el uso didáctico de redes sociales. Esta sección evidencia que la innovación educativa cobra sentido cuando se acompaña de una reflexión crítica sobre su impacto real en la experiencia de aprendizaje.

La tercera sección se centra en la equidad educativa, la diversidad y la perspectiva de género. Los capítulos analizan cuestiones como la relación entre género y razonamiento moral en adolescentes con altas capacidades, el estrés en progenitores de niños con TEA, la diversidad cultural en la enseñanza de la geometría, las estrategias para promover la permanencia de mujeres en STEM, o los enfoques feministas en pedagogía y educación social. También se examina el papel formativo de disciplinas y se discuten las percepciones críticas de futuros docentes sobre reproducción y transformación social. Estas aportaciones recuerdan que la inclusión es un proceso continuo que exige revisar prácticas, lenguajes, representaciones y estructuras institucionales.

La cuarta sección aborda dimensiones esenciales de la educación contemporánea: el bienestar socioemocional, la sostenibilidad y la formación ética. A través del arte, la educación vial, la responsabilidad social universitaria o los estudios sobre actitudes frente al cambio climático, los capítulos muestran cómo educar para el bienestar implica integrar sensibilidad ética, conciencia global y compromiso socioambiental. Asimismo, se subraya que el bienestar del estudiantado solo puede entenderse en diálogo con el bienestar de las comunidades y con el cultivo de valores como la responsabilidad, la empatía y la sostenibilidad.

La quinta sección destaca el papel de la ciudadanía activa, la participación juvenil y la cultura democrática como pilares de la convivencia y de la vida en comunidad. Las experiencias presentadas, desde la

difusión de los derechos de la infancia hasta el fortalecimiento de los mecanismos de democracia directa o el liderazgo juvenil, muestran que la formación docente debe incluir competencias para promover el pensamiento crítico, la participación informada y el ejercicio pleno de los derechos humanos. Se evidencia que enseñar para la democracia implica crear espacios de diálogo, aprendizaje social y responsabilidad compartida.

La obra se completa con una sección dedicada a la transformación digital, la educación a distancia y la cultura organizacional. Se analizan los usos de herramientas digitales especializadas en el ámbito jurídico, las prácticas con redes sociales y TIC para democratizar el conocimiento, y los desafíos culturales de la educación en línea. También se examina la aceptación y los límites del uso de herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT en la formación académica. Esta sección invita a comprender la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como un medio cuya relevancia depende del diálogo crítico con la pedagogía, la ética y el bienestar de quienes aprenden.

Este volumen ofrece una panorámica diversa y enriquecedora de experiencias, investigaciones y propuestas que contribuyen a la conversación educativa contemporánea. Su valor reside tanto en la variedad disciplinar como en la profundidad analítica que cada autor y autora aporta. Lejos de proporcionar respuestas simples, este libro invita a pensar, a cuestionar y a construir colectivamente nuevos horizontes educativos.

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Extremadura
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

SECCIÓN I.

COMPETENCIAS Y DESARROLLO DOCENTE

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO: UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN DERECHO PROCESAL

PAULA COMELLAS

Universidad de Deusto

MARIAN ALAEZ

Universidad de Deusto

AINHOA GUTIÉRREZ

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El método del caso es una de las metodologías más reconocidas en la enseñanza jurídica, especialmente en los países del Common Law (Reino Unido, Estados Unidos, India, Australia y Canadá, entre otros). Fue desarrollado en 1870 por Christopher Columbus Langdell, decano de la Facultad de Derecho de Harvard, y ganó popularidad en 1921 tras ser recomendado por la American Bar Association (Stein, 1981).

Langdell (Stein, 1981) consideraba que la mejor forma de enseñar Derecho era a través del análisis de decisiones judiciales. Su enfoque se basaba en el estudio de sentencias de tribunales estatales y federales, guiado por preguntas del profesor al estilo socrático, con el fin de promover el razonamiento crítico del estudiante.

Ante su éxito, se introdujo posteriormente en todas las facultades de Derecho de Estados Unidos y su uso se extendió a la Harvard Business School y también a la Harvard Medical School. Con el tiempo, esta metodología ha evolucionado y han surgido múltiples variaciones que se han aplicado a otros ámbitos y contextos (Hammond, 2002).

Entre sus ventajas, este método se consideró que permitía al alumnado comprender mejor los aspectos sustantivos y formales del Derecho,

estimulaba su interés mediante el análisis de casos reales, y fortalecía la interacción en el aula, además de promover competencias clave como el análisis, la argumentación jurídica y el trabajo autónomo y colaborativo (Rakoff y Minow, 2007).

Por todo ello, se considera que este enfoque es especialmente útil para fomentar el desarrollo de las llamadas competencias blandas, de forma transversal a la adquisición de las específicamente jurídicas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es analizar la aplicación del método del caso como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias, tanto transversales como específicas, en el Grado en Derecho.

En la actualidad, el método del caso se emplea en multitud de grados entre los que destacan el Grado en Derecho y el Grado en Gestión y Administración de Empresas, pero, muchas veces, sin un claro apoyo metodológico en una investigación basada en evidencias.

Por ese motivo, se decidió realizar una revisión de las publicaciones de revistas de alto impacto indexadas en las bases de datos WOS, Scopus y Eric y recabar lo que señala la evidencia científica. Posteriormente, teniendo en cuenta esta revisión, se diseñó, se llevó a la práctica y se evaluó esta metodología en una asignatura del Grado en Derecho, concretamente de Derecho Procesal.

3. METODOLOGÍA

Tratando de responder a la pregunta de investigación “¿Cómo se conceptualiza y aplica el Método del caso como metodología activa para el aprendizaje en asignaturas de Derecho y de Empresa?”, se realizó una extensa búsqueda por palabras clave. Se escogieron aquellas publicaciones que lo trataban en Educación Superior y que definían un marco conceptual de la metodología, además de aportar una experiencia empírica. Finalmente, con estos criterios, se analizaron 21 artículos de los que se obtuvieron los resultados que señalamos a continuación.

Lo primero que es reseñable es la gran dispersión terminológica utilizada para referirse a lo que genéricamente podríamos conocer como “método del caso”: se habla de análisis de caso, aprendizaje basado en casos, metodología basada en casos, método del caso, series de casos, estudio/s de casos, método de aprendizaje basado en casos, método del caso con oradores invitados, metodología de triangulación en la docencia, entre otros. Incluso, dentro de un mismo artículo, para referirse a la misma experiencia, se utilizan distintas denominaciones. Por ejemplo, en Muñoz Catalán (2013), en el resumen inicial, se utiliza Aprendizaje basado en el método del caso y en las conclusiones se habla de Aprendizaje basado en problemas.

Es de resaltar, asimismo, la dispersión geográfica de las experiencias identificadas, con una experiencia de aplicación en cada país, excepto los 5 de universidades españolas (Berné et ál., 2011; Gutierrez-Ponce et ál., 2020; Rodriguez Gomez, et ál., 2015; Ruizalba et ál., 2014; y Sánchez Cañizares, et ál., 2015), 4 de Estados Unidos (Austin et ál., 2009; Badger, 2010; y Wengrowicz et ál., 2018; y Leggett and Smith, 2022) y 3 de China (Jackson, 2003 y 2004; y Mu y Hatch, 2020).

Sin embargo, es notoria la concentración de los artículos en torno al área de Business, que ocupa todas las experiencias analizadas excepto 3, del área de Derecho (Admiraal. et ál., 1999, Almazova y Sheredekina, 2022 y Chetty et ál., 2018).

Dando por supuesto que el método del caso favorece el desarrollo de las competencias específicas del Grado en Derecho, en la revisión de la literatura académica nos planteamos identificar aquellas competencias de tipo genérico-transversal, cuyo desarrollo podría facilitar la metodología del caso.

Así, tenemos que Rosier (2022) apunta al desarrollo del autoconocimiento y tolerancia a la ambigüedad, Legget y Smith (2022) se fijan en la empatía y análisis de situaciones desde diferentes perspectivas, 4 artículos señalan el desarrollo del trabajo en equipo: Chetty et ál. (2018), Feng et ál. (2020); Gutiérrez-Ponce et ál. (2020); Sánchez Cañizares et ál. (2015). Por su parte, Mu y Hatch (2020) e Hysa et ál. (2020) resaltan el desarrollo de la capacidad de innovación, Sánchez Cañizares et ál. (2015) apuntan al de la creatividad, así como a la habilidad de

resolución de problemas, abundando en el desarrollo de esta última capacidad Admiraal. et ál. (1999), Badger (2010), Feng et ál. (2020), Rosier (2022) y Leggett y Smith (2022); por su parte, Jackson (2004) y Mu y Hatch resaltan la capacidad de toma de decisiones. Un buen número de experiencias evidencian el desarrollo de habilidades de comunicación (Badger, 2010, Chetty et ál. 2018, Sánchez Cañizares et ál., 2015, Hysa et ál., 2020) y otras de relación interpersonal (Jackson, 2004 y Rosier, 2022). Por último, se señala también el desarrollo del pensamiento analítico (Feng et ál., 2020, Jackson, 2004; Hysa et ál., 2020, Sánchez Cañizares et ál., 2015), de la capacidad de síntesis (Gutiérrez-Ponce et ál., 2020, Sánchez Cañizares et ál., 2015) y de pensamiento crítico (Badger, 2010; Chetty et ál., 2018, Feng et ál., 2020, Rosier, 2022, Hysa et ál., 2020; y Mahdi et ál., 2020).

El procedimiento seguido en la aplicación del método del caso en las publicaciones estudiadas es variado. La mayoría de las publicaciones se refieren a experiencias concretas de aplicación dentro de una asignatura (Feng et ál., 2020, Gutiérrez Ponce et ál., 2020), aunque también hay otras en las que toda la asignatura se organiza completamente en torno casos (Austin et ál., 2009, Mu y Hatch, 2020). En algunas experiencias es el alumnado el que va decidiendo, a partir de las necesidades que van surgiendo para dar respuesta al caso, qué parte de la teoría necesitan estudiar (Soligo de Mello y Ríos Cavalcanti, 2020); en otras, el profesorado es el que facilita dichas lecturas a los estudiantes (Mu y Hatch, 2020); y, en la mayoría, es el profesorado quien imparte la teoría mediante clases magistrales previas a su aplicación práctica a través del método del caso, como Muñoz Catalán (2013), Chetty et ál. (2018) o Austin et ál. (2009) que, además de las clases magistrales, ofrecen lecturas suplementarias a los estudiantes.

La mayoría de las publicaciones estudiadas coinciden en tres de las fases de aplicación del método que provienen de un diseño inicial de Harvard (Rosier, 2022): trabajo individual por parte del alumnado, formación de grupos pequeños para el intercambio, contraste y síntesis y debate en plenario (Muñoz Catalán, 2013, Chetty et ál., 2018 o Gutiérrez Ponce et ál., 2020, por poner tres ejemplos). Cuando se explicita, el rol asignado al profesorado también proviene de dicho diseño original de

Harvard, de tipo socrático en el sentido de orientar la discusión para facilitar el aprendizaje activo (Al-Shammari, 2005; Gutiérrez Ponce, 2020). En este punto, Roy y Barnerjee (2012), resaltan una limitación de la metodología en relación con la necesidad de capacitación del profesorado para guiar la discusión y relacionar el caso con los objetivos de aprendizaje del curso, aunque también pone de manifiesto que la alternativa del modelo de *McAleer Interactive Case*, en el que el profesorado actúa como moderador pasivo del debate, debiendo ser este liderado por los estudiantes, ofrece mayor limitación al depender de la capacidad de hacerlo de estos, sobre todo en cursos inferiores.

Otras cuestiones de interés que merecen ser señaladas las aportan Khachatryan (2015), que elaboraba un caso con muchas omisiones de datos, para provocar que los grupos de estudiantes formularan preguntas al profesor, haciendo de consultores profesionales; Mu y Hatch (2020), que organizaba la totalidad de la asignatura con el método del caso y dedicaba una sesión a explicarlo; Sánchez Cañizares et ál. (2015) que abogaban por la construcción propia de los casos -y no utilizar los preparados por terceros- para facilitar el desarrollo de las competencias deseadas mediante su aplicación en el aula; Feng et ál. (2020) que invitaba a personas que estaban implicadas en el caso real para que participaran del debate final en el aula y, finalmente, Al-Sahmmari (2005) y Khachatryan (2015) que contemplaban roles diferentes para los estudiantes miembros de los grupos pequeños.

La evaluación sumativa de los estudiantes recae, en algunos de los casos, de forma coherente con las competencias a desarrollar, en las propuestas de negocio elaboradas por los grupos pequeños (Feng et ál., 2020); en diversos hitos como la participación y contribución en el aula, el análisis de los casos, un examen de un caso y una reflexión posterior (Mu y Hatch, 2020); en los debates, en las fichas cumplimentadas y examen abierto y test (Muñoz Catalán, 2013), o en la presentación oral y discusión posterior (Chetty et ál., 2018). Sin embargo, en otros de los casos se evalúa exclusivamente a través de un examen final abierto o un test (Admiraal et ál., 1999, Almazova y Sheredekina, 2022, Gutiérrez-Ponce et ál., 2020, o Rodríguez Gomez et ál., 2015) en los que difícilmente se mide el potencial de competencias que el método del caso puede

contribuir a desarrollar. En la mayor parte de los casos analizados, el único agente evaluador es el profesorado, a veces con ayudantes; con algunas excepciones, como la de Feng et ál., 2020, en la que participan stakeholders externos relacionados con los casos analizados.

Entre las ventajas del método del caso -de forma diferencial a métodos tradicionales- se identifica que ayuda a solventar problemas del mundo real con sus obstáculos a superar, a conocer las diferentes ideas de todos los estudiantes (Al-Shammari, 2005), a facilitar la interacción estudiante-profesor (Almazova y Sheredekina, 2022), a desarrollar la habilidad de aplicación de los conceptos y también para el desarrollo de los marcos teóricos (Austin et ál., 2009). Por otra parte, mejora la motivación de los estudiantes al contactar con el mundo real y facilita al profesorado detectar las dificultades que el estudiantado encuentra en la lectura e interpretación de los datos del caso, y hacer un seguimiento del aprendizaje tutorial que ayude al alumno a superar esas dificultades (Gutiérrez-Ponce et ál., 2020).

Los retos que plantea esta metodología no son pocos. Entre ellos, los autores señalan la dificultad de medir la contribución de cada estudiante al trabajo en equipo (Chetty et ál., 2018), la falta de cultura en la participación en el aula, como era el caso de los estudiantes daneses acostumbrados a las clases magistrales, sin necesidad de preparación previa para poder implicarse en el aula (Austin et ál., 2009); o el caso de estudiantes chinos en los que su cultura les orienta hacia no sobresalir ni contradecir, por lo que los profesores se frustran por la falta de debate (Jackson, 2003) o porque no comprenden que la solución quede abierta (Jackson 2004). Otros autores apuntan a la necesidad de formación por parte de los docentes y a la importancia de la calidad de los casos (Sánchez Cañizares et ál., 2015). Por último, hay quien pone de manifiesto la carga de trabajo adicional que supone para el docente la preparación de esta metodología en comparación con otras más tradicionales (Ruizalba et ál., 2014).

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura académica, el método del caso fue aplicado a una asignatura de Derecho Procesal del Grado en

Derecho. Como recurso de fondo, se utilizó un video de publicación abierta sobre un caso de notoriedad pública, el caso de Dani Alves.

Tal como se expone a continuación, de forma más pormenorizada, lo primero que se hizo es poner al alumnado en contexto con la situación que el caso planteaba tratando, al mismo tiempo, de promover cierta reflexión inicial. A continuación, teoría y práctica se entremezclaron haciendo que el alumnado investigara sobre la legislación aplicable al caso y respondiera a las preguntas que se le planteaban. Finalmente se planteó una evaluación, por una parte, de lo específicamente jurídico, para juzgar el grado de avance en el aprendizaje logrado por los estudiantes a través de esta práctica y, por otro lado, para conocer su grado de satisfacción con la metodología.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBSERVACIÓN REFLEXIVA (15 MINUTOS)

En el aula se visualizó un video sobre la noticia de la detención de Dani Alves, que explicaba su situación procesal y las razones de su detención. Después, aplicando sus conocimientos previos, el estudiantado respondió, a modo de reflexión, a una serie de preguntas formuladas por la docente:

- ¿Cuál es la duración máxima de la detención?
- En caso de que sea puesto en libertad, ¿es previsible que se celebre el juicio en un plazo breve?
- Si el juicio se retrasa, ¿existe algún riesgo que pueda impedir que sea juzgado?
- ¿Se te ocurre alguna otra medida, distinta a la detención, que pueda evitar este riesgo?

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y PRÁCTICA MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO

Para aprender instituciones clave de la asignatura, como son la prisión provisional y la libertad provisional, y cómo se han de interpretar y aplicar las normas que las regulan a situaciones concretas, se siguieron las tres fases que a continuación se describen y que utilizan como base el diseño de Harvard.

En la primera fase, tuvo lugar un trabajo individual, fuera del aula, con un tiempo estimado de 50 minutos. La finalidad de esta fase era que el estudiantado leyera la resolución judicial, comprendiera la situación problemática, analizara las variables que incidían en el caso, e identificara los conceptos clave y llevara a cabo el análisis crítico de la solución brindada. Se propició que se establecieran relaciones con el conocimiento previo y se consideró una buena oportunidad para trabajar en la búsqueda de fuentes de información, realizando así una investigación adicional.

A estos efectos, los estudiantes, tras un estudio detallado de la legislación aplicable, procedieron a la búsqueda y lectura de la resolución en la que se confirmaba la adopción de la prisión provisional contra Dani Alves y de alguna otra resolución en la que se acordó o denegó dicha medida cautelar. Se les plantearon unas preguntas dirigidas a identificar los conceptos clave y los criterios aplicados en la decisión del tribunal: ¿Qué medida cautelar se acuerda en la resolución que has leído? ¿Con base en qué motivos? ¿Se cumplen los requisitos para la adopción de esta medida cautelar? Razona la respuesta con referencia a los datos concretos del caso; ¿Recoge el artículo 503 LECrim expresamente el principal argumento esgrimido para apreciar el riesgo de fuga en este caso? ¿Podría haberse acordado una medida diferente?

La segunda fase se llevó a cabo en el aula y consistió en el trabajo en grupos pequeños de 5 estudiantes, con una duración de 30 minutos. La finalidad de esta fase era el contraste mediante la puesta en común de los puntos principales del caso en grupos pequeños, a fin de seleccionar los conceptos clave, las fuentes de información relevantes y llevar a cabo el análisis crítico del caso, valorando posibles soluciones alternativas y las consecuencias de su adopción. La profesora fue guiando la discusión y el manejo del caso en cada uno de los grupos.

En la tercera fase tuvo lugar la puesta en común en el grupo completo de clase, con una duración de 20 minutos. Esta fase tenía como objetivo llevar a cabo una reflexión grupal del caso. Cada grupo pequeño presentó las soluciones consensuadas dadas a las preguntas anteriores. Con la guía de la docente, se iban clarificando conceptos, se iba haciendo un análisis crítico de la solución del caso y se iban analizando las posibles alternativas, lo que dio pie a abordar las características y requisitos de

la medida cautelar de libertad provisional que, posteriormente, se había acordado respecto a Dani Alves, una vez dictada la sentencia condenatoria en primera instancia.

Finalmente, se solicitó a los estudiantes que pusieran por escrito, incorporando lo aprendido en clase, las respuestas a las cuestiones planteadas.

4.3. EVALUACIÓN

La participación en el aula en la realización del trabajo en grupos pequeños y en el plenario se valoró en 0,5 puntos y el trabajo con las respuestas a las preguntas en otros 0,5 puntos, todo ello sobre un total de 10 de la asignatura.

Posteriormente, en el examen final, se incluyó una pregunta específica sobre la temática abordada a través del método del caso.

5. DISCUSIÓN

Tanto la profesora como el grupo de estudiantes valoraron positivamente la experiencia. Cada grupo pequeño envió un correo electrónico con la valoración general sobre la metodología empleada. En el examen programado al final de la asignatura se incluyó una pregunta sobre la prisión provisional y esta fue superada por el 100%. Se confirman las limitaciones y ventajas que la literatura ha recogido sobre esta metodología.

En cuanto a las limitaciones cabe destacar:

- Incremento de trabajo del profesorado. El mayor tiempo se invierte en la búsqueda de resoluciones dictadas en casos reales que resulten adecuadas a la materia, por la idoneidad de la cuestión resuelta, la ajustada dificultad, la relevancia y el interés. En esta práctica se abordan cuestiones procesales que son resueltas durante el procedimiento. Ese tipo de resoluciones no se suelen publicar, a diferencia de las sentencias finales.
- El número elevado de estudiantes puede dificultar su participación en la última fase y reducir el potencial motivador de la metodología.

En cuanto a las ventajas:

- Favorece la implicación, la motivación y el aprendizaje profundo, al aplicar a un caso real lo establecido en la legislación con carácter general.
- Se juzga adecuada para el desarrollo de competencias específicas y transversales, en especial, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la comunicación oral y escrita.
- Favorece, por otro lado, el aprendizaje autónomo y profundo del alumnado.
- Permite además trabajar habilidades necesarias para un buen jurista, como es la búsqueda de fuentes (legislación y jurisprudencia).
- Por otra parte, se espera que estos resultados sean transferibles a otras asignaturas de los grados de Derecho, Relaciones Internacionales y Administración de Empresas. El canal de transferencia podrían ser los procesos internos de cada Departamento, así como los de formación y desarrollo docente que tengan lugar en la Universidad.

6. CONCLUSIONES

Desde su origen, el método del caso ha experimentado una evolución constante, adaptándose a distintas disciplinas y contextos académicos. Si bien la revisión de la literatura revela que no existe una definición doctrinal unánime sobre su concepto, sí se observa un consenso más amplio en relación con las etapas de su implementación. En particular, se destaca una fase inicial de análisis individual, seguida de una etapa de discusión y análisis grupal.

La valoración de los estudiantes respecto al uso del método del caso como estrategia de enseñanza-aprendizaje es positiva, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, así como en la promoción de un aprendizaje profundo. Asimismo, este

tipo de metodologías activas, centradas en el estudiante, contribuyen a incrementar su implicación y motivación en el proceso formativo.

Presentamos aquí algunas conclusiones que se extraen a partir de los comentarios recogidos en el cuestionario final.

En primer lugar, que el caso elegido importa, que sea de actualidad mediática capta la atención del alumnado mucho más que un caso inventado o que cualquier sentencia.

Traemos al respecto tres comentarios de los estudiantes:

“Un caso mediático y conocido ha captado nuestra atención mucho más fácilmente que una sentencia cualquiera o un caso práctico inventado”.

“Al ser un caso tan cercano a nosotros y tan mediático se hace mucho más ameno tanto buscar información como aplicar los artículos”.

“Es muy interesante el hecho de usar un caso polémico y mediático para así incrementar el interés en la actividad”.

En segundo lugar, señalamos que esta metodología favorece la motivación del alumnado y, consecuentemente, su implicación.

En este sentido los comentarios apuntan a un mayor compromiso del alumnado con el aprendizaje dada la exigencia de la metodología de debatirlo en el aula:

“El hecho de que tengamos que responder en clase a las preguntas planteadas en la tarea nos motiva a preparar mejor la tarea”.

“Nos parece muy buena actividad, porque toca directamente la materia de estudio y la verdad es que trabajar con hechos reales y además de casos polémicos o de gente conocida como es el caso de Dani Alves lo hace muy ameno y te crea mucho interés”.

“La actividad realizada sobre el caso de Dani Alves es una manera diferente y más amena de aprender el contenido. Es una metodología que resulta más atractiva y que hace que el alumnado se comprometa, y vea la teoría plasmada en la práctica”.

La tercera conclusión es que el método del caso favorece el aprendizaje significativo y profundo.

Aquí los comentarios del estudiantado apuntan, sobre todo, a la secuencia de las distintas fases de aplicación, desde una parte inicial en la que

se preocupan por la comprensión de la ley, y las fases posteriores que les ayudan a profundizar aún más.

“Trabajar la parte inicial de manera individual nos ha incentivado a la comprensión de los artículos sobre medidas cautelares y la posterior puesta en común ayuda a entender en profundidad la normativa, debatiendo con el resto de la clase el caso teniendo ya conocimiento de la legislación”.

“Aprender de forma práctica, antes de ver la teoría, promueve el interés y la participación en clase. Este aprendizaje es más sólido y fácil que si estudiásemos el contenido de nuestros apuntes”.

“El caso Dani Alves, que contempla la prisión provisional en un auto sencillo de leer y didáctico, nos ha ayudado a ver materializado el estudio de la normativa procesal penal”.

“Gracias a los diferentes recursos interpuestos, hemos podido "visualizar" un proceso largo que ponía en práctica mucho del temario aprendido”.

Por último, la cuarta conclusión se refiere a que el método del caso, por una parte, favorece el desarrollo de las competencias específicas, las jurídicas y, por otro, facilita transversalizar las generales como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo o el sentido crítico.

“Nos ha gustado mucho el sistema *learning by doing*, ya que, a medida que íbamos leyendo las distintas resoluciones y artículos de la legislación aplicable al caso, íbamos aprendiendo cómo funciona la prisión provisional en España. Es un método bastante dinámico, para un tema tan interesante”.

“Creemos que el trabajo ha sido una gran herramienta para desarrollar competencias base de la asignatura, además de trabajar en equipo, tener capacidad de crítica y de comunicación”.

“Como grupo hemos concluido que ha sido una actividad realmente enriquecedora puesto que es una manera muy práctica e interesante de aprender, en este caso, sobre las medidas cautelares”.

Resumiendo, nuestra experiencia nos dice que el análisis de un caso apropiado, por ser mediático y por estar relacionado directamente con el aprendizaje que se pretende, siguiendo la metodología de las tres fases descritas, motiva al alumnado, promoviendo su implicación, lo cual facilita la profundidad de su aprendizaje en el desarrollo de competencias generales y transversales.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido llevada a cabo gracias al Proyecto de Innovación Docente “Investigación del Método del Caso como metodología docente para su aplicación en las disciplinas de Derecho procesal, Derecho civil, Dirección de personas y Estrategia empresarial” en el marco de la Convocatoria XV de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.

8. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Wubbels, T. y Pilot, A. (1999). College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task, and achievement. *Research in Higher Education*, 40(6), 687-704. <https://doi.org/10.1023/A:1018712914619>
- Al-Shammari, M. (2005). Assessing the learning experience in a business process re-engineering (BPR) course at the University of Bahrain. *Business Process Management Journal* 11(1), 47-62.
- Almazova, N. y Sheredekina, O. (2022). Distance training of pragmatic competence of law students via legal. cases in an English for specific purposes course. *Education Sciences*, 12(11), 819. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
- Austin, R.D., Nolan, R.L. y O'Donnell, S. (2009). A “novel” approach to the design of an IS management course. *Communications of the Association for Information Systems*, 24(1), 19. <https://doi.org/10.17705/ICAIS.02419>
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 503-518. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.512078>
- Berné Manero, C., Lozano Chavarría, P. y Marzo Navarro, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-117>
- Chetty, S. Bangalee, V. y Oosthuizen, F. (2018). A new way of teaching an old subject: Pharmacy Law and Ethics. *African journal. of health professions education*, 10(1), 61-65.
- Feng, Y., Audy, J.F., Rönquist, M. y D'Amours, S. (2020). An educational game with dragons' den experiences for supply chain management training. *Inform Transactions on Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0226>

- Gutiérrez-Ponce, H., Chamizo-González, J., Cano-Montero, E. y Arimany-Serrat, N. (2020). El método del caso en la formación de economistas: Elaboración y aplicación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 145-168. <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.ml2-25.emdc>
- Hammond, J.S. (2002). Learning by the case method. Harvard Business School, (October), 1-4.
- Hysa, X., Carrubbo, L., Sadiku, A., Gjana, I. y Hazizaj, N. (2020). The Perceived Influence of Case Method on Students' Performance and Critical Thinking in Business Studies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 188-213. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.11>
- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 31(4), 457-469. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.001>
- Jackson, J. (2004). Case-based teaching in a bilingual context: Perceptions of business faculty in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 23(3), 213-232. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.05.001>
- Khachatryan, D. (2015). Incorporating Statistical Consulting Case Studies in Introductory Time Series Courses. *The American Statistician*, 69(4), 387-396. <https://doi.org/10.1080/00031305.2015.1026611>
- Leggett, S. R., y Smith, K. C. (2022). Using Case Method to Address Equity-Related Gaps in Principal Aspirants' Learning Experiences. *Educational Planning*, 29(1), 19-33.
- Mu, F. y Hatch, J. (2020). Accelerating the introduction of the case method into Chinese business schools: an action research approach. *Educational Action Research*, 28(4), 609-625. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1642774>
- Muñoz Catalán, E. (2013). Active methodologies for problem-based learning of Roman Law: inheritance, dowry and economic regime of Roman marriage. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (8), 85-98. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2013.v0i8.7752>
- Rakoff, T. y Minow, M. (2007). A case for another case method. *Vanderbilt Law Review* 60(2), 597- 607.
- Rodriguez Gomez, S., Lopez Perez, M. V., Garde Sánchez, R. y Rodríguez Ariza, L. (2020). Factors in the acquisition of ethical training. *Education + training*, 63(3), 472-489.

- Rosier, G. (2022). The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100660. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100660>
- Roy, S. y Banerjee, P. (2012). Understanding students' experience of transition from lecture mode to case-based teaching in a management school in India. *Journal of Educational Change*, 13(4). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9191-4>
- Ruizalba, J.L., Almenta, E. y Vallespín Arán, M. (2014). Sales Education beyond the classroom: Building participative learning experiences in Sales Management through the CMGS Method (Case Method with Guest Speakers). *Journal of Technology and Science Education*, 4(3), 138-154. <https://doi.org/10.3926/jotse.125>
- Sanchez Cañizares, S.M., Santos Roldán, L.M., Fuentes García, F.J. y Núñez Tabales, J.M. (2015). Teaching-Learning Skills for Higher Education. Development of Business case studies. *Educación XXI*, 18(1), 237-258. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12319>
- Soligo de Mello Ayres, R.M. y Ríos Cavalcanti, M.F. (2020). Competencies development and active methodologies: The Perception of Business Management Students, *Administração Ensino e Pesquisa*, 21(1), 51-89. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1668>
- Stein, R.M. (1981). The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction. *Pace Law Faculty Publications*, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de: <http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228>
- Wengrowicz, N., Swart, W., Paul, R., Macleod, K., Dori, D., y Dori, Y. J. (2018). Students' Collaborative Learning Attitudes and Their Satisfaction with Online Collaborative Case-Based Courses. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 283-300. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1511509>

INTEGRATING PROBLEM-BASED LEARNING INTO INTERNSHIP EXPERIENCES OF MASTER'S STUDENTS

M^a ÁNGELES LÓPEZ-CABARCOS

University of Santiago de Compostela

ANALÍA LÓPEZ-CARBALLEIRA

University of Santiago de Compostela

1. INTRODUCTION

Universities have implemented internships in recent years as an effective tool to help students transition from the academic to the professional environment. In this sense, internships provide students with practical experience that helps them to better understand the expectations of the labor market (Avleeva et al., 2025; Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015). Thus, internship and training programs are particularly important for fostering the professional growth of university students, as they allow them to apply theoretical knowledge acquired in the classroom while developing essential skills and competences needed for their professional careers (Marinaş et al., 2018). In this sense, internships offer students the opportunity to gain first-hand experiences in a professional workplace before graduating (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Hence, higher education institutions are placing increasing emphasis on the importance of internships as an integral part of a broader educational experience, recognizing their essential role in preparing students to face the dynamic needs of the contemporary workplace (Avleeva et al., 2025; Binder et al., 2015; Margaryan et al., 2022).

Internships can be defined as a short practical work opportunity where students receive training and gain experience in a particular field or career that interests them (Zopiatis, 2007). In particular, internships serve as work-based learning experiences—either within or outside formal education—, in which students spends a period of time in an

organization or institution to develop specific skills and competencies (Marinaş et al., 2018). This type of learning experiences are characterized by its voluntary and temporary nature, allowing students apply the knowledge acquired in the classroom to real-world professional environments (Avleeva et al., 2025; Binder et al., 2015). Precisely, by involving students directly in specific tasks and immersing them in workplace processes and organizational culture, training practices promote the development of valuable skills (Avleeva et al., 2025).

Students experience a wide range of practical training opportunities, including practical and technical skills relevant to the student's field of study, along with enhanced problem-solving and critical thinking skills. Moreover, internships foster communication and interpersonal skills, enabling students to collaborate effectively within teams and adapt to diverse work environments. Supervisory and managerial abilities are also strengthened through experiential learning and observation (Avleeva et al., 2025; Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). In addition, internships allow students to enhance their CVs with valuable real-world experience, expand their professional networks, earn money (if applicable), and potentially develop a specialized focus for their master's degree project (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Lastly, internships can be a valuable tool for students to showcase their readiness for the world of work to potential employers (Perusso & Baaken, 2020). Despite these advantages, there are some drawbacks to these experiences for students. For instance, when organizations accept students for internships without offering them any remuneration, it can discourage students by making them feel that their work is not rewarded. Furthermore, students may experience stress when organizations demand more work from them than they are capable of performing (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Another possibility is that students perform operational tasks driven by the immediate needs of the organization, which may result in a limited or low-quality learning experience (Perusso & Baaken, 2020).

Internships also provide significant advantages to employers and higher education institutions, fostering a “win-win” relationship among all

involved parties (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015; Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). For organizations, these opportunities can provide access to new talent, which helps to identify potential future employees and reduce recruitment risks. Students can contribute to projects, easing the workload and supporting innovative ideas (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). For academic institutions, these experiences enhance institutional reputation and visibility, serve as effective recruitment tools and provide valuable information for curriculum development (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015). Furthermore, internships strengthen links with industry, enhance the relevance of curricula by aligning with current labor market needs and improve student results (Urquía-Grande & Pérez Estébanez, 2020). Therefore, training practices can be considered as a valuable and useful aspect of the learning process that contributes to students, university, and organizations (Sanahuja Vélez & Ribes Giner, 2015).

The main strength of internships is that it immerses students in real-world professional settings, where they can observe and participate in day-to-day tasks, face real business challenges, and apply their academic knowledge in meaningful ways (Avleeva et al., 2025; Hermann et al., 2021). However, although internships offer real-world work experience, they do not necessarily lead to meaningful learning for students. In this sense, exposure to the complex and often unstructured nature of business practice can become overwhelming without adequate guidance (Perusso & Baaken, 2020). For this reason, it is necessary to implement an active methodology that allows students to engage critically with their professional experiences, apply theoretical knowledge in real-world contexts and develop main competencies through problem-solving and guided reflection. One of the most effective methodologies to enrich this type of experience is problem-based learning (PBL), as it places students at the center of the learning process and enables them to tackle real business challenges through a critical and reflective approach (Perusso & Baaken, 2020).

Problem-based learning (PBL) can be defined as an educational approach that emphasizes learning through the active resolution of complex, real-world problems (Hermann et al., 2021; Leon-Espinosa, 2024).

This methodology attempts to achieve meaningful learning by encouraging students to apply theoretical knowledge to solve real-life situations both in professional and wider social contexts (Garnjost & Brown, 2018). The learning process begins with the presentation of open-ended problems that stimulate inquiry and guide students' exploration. In this way, students actively participate in the building of their own knowledge, as they are responsible for defining what they need to learn, which makes the approach highly self-directed. At the same time, the role of the teacher shifts from that of a traditional instructor to a facilitator who supports rather than directs the learning process (Hermann et al., 2021; Strobel & Van Barneveld, 2009). In addition, PBL process commonly develops in several stages, as follows: student preparation, problem analysis, problem resolution, and assessment, all of which are designed to foster critical thinking, collaboration, and deep understanding (Hermann et al., 2021; Leon-Espinosa, 2024). Therefore, the central aspects of this methodology are critical thinking, discussion, and the integration of theory with practice, which promote deep and meaningful learning through active problem-solving (Hermann et al., 2021).

The design, development and implementation of strategies such as PBL have several advantages that help improve the teaching-learning process of students. In this sense, this methodology encourages deeper learning by engaging them actively with complex problems. In turn, it also strengthens critical thinking and ethical reasoning skills, allowing students to consider issues from diverse viewpoints. In addition, PBL fosters greater autonomy and independence in learning, as students become more responsible for managing their own educational progress. Furthermore, it enhances teamwork and collaborative abilities while helping students gain a better understanding of their own professional roles and those of their colleagues, which is crucial in multidisciplinary and real-world settings (Garnjost & Brown, 2018; Perusso & Baaken, 2020). Notably, PBL aligns closely with the five core competencies most valued by employers in business education, such as problem-solving, critical thinking, knowledge acquisition, collaborative work, and autonomous learning (Garnjost & Brown, 2018).

The implementation of PBL within training practices in the management context can provide meaningful value and usefulness to all parties involved, mainly students. For universities, integrating PBL into internship programs enhances both the academic rigor and real-world relevance of their curricula. This pedagogical approach bridges the gap between theory and practice, ensuring that students understand main concepts and develop the ability to apply them effectively in organizational settings. In addition, PBL provides a structured framework for formative assessment and guided reflection, offering teachers valuable insights into students' learning progress, challenges and outcomes, knowledge that can inform curriculum development and teaching strategies. From the perspective of organizations, PBL-based internships encourage participation, proactivity and self-direction among student interns, enabling them to make a significant contribution to ongoing projects. Instead of developing routine support tasks, students actively identify organizational problems, propose innovative solutions and collaborate with internal teams, thus adding real value to the workplace. Organizations, in turn, can advantage from new perspectives and fresh ideas while identifying potential future talent and strengthening their links with academic institutions. In this way, organizations contribute to the development of highly skilled, adaptable and job-ready future employees.

From the perspective of students, this methodology fosters a deep learning experience, as students are required to apply theoretical knowledge acquired in the classroom to practical situations within organizations. In doing so, they develop diverse competencies appreciated in the business context such as critical analysis, creativity, collaborative work, and autonomous learning and structured problem-solving. These processes also demand continuous reflection, which strengthens their ability to adapt to complex, ambiguous, and changing business environments. In addition, PBL-based internships enhance interpersonal and organizational skills. In this way, students collaborate with colleagues and supervisors, negotiate solutions and communicate their findings, all of which are skills directly transferable to their future professional roles. In turn, decision making under uncertainty, teamwork in different environments and effective communication at all hierarchical levels are

trained and refined using this methodology. Hence, PBL transcends the limitations of traditional internship models by transforming internships into authentic learning experiences that bridge the gap between academic preparation and professional performance. As a result, students emerge from their training better equipped, more confident, and more competent to enter and contribute to the work in meaningful ways.

2. OBJETIVE

The overall aim of this innovative teaching project is to propose a teaching-learning strategy that integrates PBL into organizational training practices for the subject ‘Professional Practice in Business Management’, part of the ‘Master’s Business Administration’ at the Faculty of Business Administration, University of Santiago de Compostela (USC), Spain. This approach is designed as an effective teaching strategy to promote the comprehensive development of essential professional competences, such as problem identification, strategy design, critical thinking, problem solving and solution implementation. Furthermore, this strategy fosters active and collaborative learning, where students become the protagonists of their learning process, facing real and complex situations that require in-depth analysis, informed decision-making and teamwork.

3. METHODOLOGY

teaching-learning strategy based on the active methodology Project-Based Learning (PBL). To this end, a new pedagogical tool has been designed and applied in the subject Professional Practice in Business Management, which belongs to the master’s degree in business management offered by the Faculty of Business Administration and Management at the University of Santiago de Compostela. This is an optional subject required for all students who wish to obtain the Master’s Degree with a professional practice orientation, and it involves a workload of 13.5 ECTS credits.

The methodological principle of the subject is to support the development of student competencies through immersion in a work

environment that closely reflects their future professional context. In this sense, students join an organization or institution where they develop their practical work experience under the guidance of a professional tutor, establishing direct contact with professional practice. The training activities are set out in a detailed program of activities, adapted to the characteristics, purposes and duties of each work center. This program includes a series of activities to be carried out within the organization, always under the supervision of the assigned professional tutor. However, despite the emphasis on alignment between theoretical knowledge and business reality, students may feel that their experience in the professional environment through conventional practices is rather restricted in scope or insufficiently integrated. Common challenges include repetitive or poorly planned tasks, limited supervision, or a lack of coherence between academic content and professional activities. Furthermore, practices are sometimes too short to foster meaningful learning, or the roles assigned do not support the development of essential competences. As a result, all of this may reduce the educational impact of traineeships and constrain students' ability to fully develop the expected professional competences. Therefore, this gap highlights the need for innovative teaching strategies that strengthen and deepen the link between academic learning and professional practice in the real world. Thus, to address this gap and enhance the learning potential of practices, this project aims to introduce a new pedagogical tool based on PBL methodology to ensure a more meaningful and integrated professional work practice period.

The experience begins with the assignment of students to partner companies or institutions. Once assigned, students are expected to actively apply the knowledge and skills acquired during their academic training by solving a real-world problem or situation in the organization of practical training. This means that students should identify, analyze and propose solutions to real-world organizational problems or situations that directly affect areas such as operations, finance, marketing, human resources or management. The problem or situation to be addressed can be posed in one of two ways: a) Proposed by the organization: The organization where the practices take place may present the student with

a real problem or a business-related challenge. Examples of challenges could be inefficiencies in operations, financial performance issues, customer relationship management or strategic decision making; b) Identified by the student: Alternatively, after an initial period of observation and immersion, the student may detect a relevant issue or improvement opportunity in the organization.

Both types of proposals require discussion and approval by both the organization and the academic supervisor to ensure their feasibility, academic rigor and relevance to the business context. Furthermore, throughout the entire process, the student receives continuous guidance from the academic tutor and the organizational mentor selected by the university and company, respectively. This joint supervision ensures that the methodology is appropriate, the work is aligned with organizational objectives and the proposed solutions are academically sound and practically feasible.

The experience concludes with the development of a final report in which the student should demonstrate that he/she is capable of analyzing a real business context, formulating a well-structured approach and proposing one or more practical solutions. The report should include the following information in detail:

- *Executive summary* refers to a brief and comprehensive overview of a report that highlights the business context, main findings, proposed solutions, and (expected) results.
- *Introduction* refers to the section that outlines the purpose of the report, provides a brief background on the organization or business scenario being analyzed, and defines the scope and contributions of the study.
- *Business context and problem* refers to the section that provides a description of the current business context (industry, company and market conditions), identifies and clearly defines the main business challenge or opportunity, and presents supporting data, research or evidence that justifies the importance of the problem.

- *Methodology* refers to the approach used to analyze the problem, i. e. qualitative interviews, quantitative analysis, SWOT, PESTEL, Porter's five forces or other relevant frameworks. The motivation for the selection of specific tools or models as well as the description of the data sources used in the analysis (if applicable) are included.
- *Analysis* refers to the section that details the application of analytical tools to examine the problem in depth. It covers the identification of root causes, trends and any organizational constraints that may affect the challenge, problem or situation.
- *Proposed solution(s)* refers to the section that present one or more solutions to the identified problem, which includes an explanation of how each solution addresses the root causes or main challenges and an assessment of alternative options. Evaluation criteria cover pros and cons, feasibility, potential impact and other relevant aspects.
- *The intended plan* refers to the section that describe the steps required to implement the solution(s), including the timeframe, resources required and responsible parties. It also addresses risk assessment and mitigation strategies.
- *Expected results and their impact* refers to the section that describes the expected short- and long-term effects of the proposed solution(s), the indicators or metrics used to evaluate success and the strategic alignment with the organization's overall objectives.
- *Conclusion* refers to the section that provide a summary of the knowledge acquired and a justification of the selected solution(s). In this section, it would be interesting to also include a reflection on the learning experience and recommendations for the organization and/or future students.
- *References* refers to the section that lists all sources, publications, data and materials cited or consulted in the report, following a specific citation style to ensure proper attribution and credibility.

This final report attempts to offer a significant opportunity for students to apply the knowledge acquired in different areas of business management in an integrated approach. In turn, students can develop concrete and viable proposals that provide real value to their trainee organization, fostering in-depth and results-oriented learning.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The learning outcomes obtained through this experience provide advantages for the three actors involved, namely: student, university and organization. From the perspective of students, the experience reinforces meaningful learning, both academically and professionally. In this sense, the student can translate theoretical knowledge into concrete actions in a real professional environment, showing:

- *Understanding of organizational functioning*: students become familiar with internal processes, work dynamics, decision-making and hierarchical structures, understanding how different functional areas are articulated to achieve strategic objectives.
- *Adaptation to the work context*: students develop communication skills, teamwork and critical thinking on a daily basis, adjusting their behavior and language to the codes of the business world.
- *Practical application of knowledge*: students can use tools, models and theoretical frameworks learned in the classroom (such as SWOT analysis, process maps, data analysis, etc.) to diagnose problems and propose well-founded and viable solutions.
- *Autonomy and proactivity*: students face a changing and demanding environment, which encourages them to be proactive, to find complementary information and to assume responsibilities, thus strengthening their self-confidence and their preparation for the world of work.
- From the perspective of university, this experience serves as a bridge between knowledge and practice, which helps transfer of theoretical learning into real-world application. The following advantages can be underlined in this context:

- *Curricular relevance*: universities promote the integration of real business challenges into the learning process ensuring that the academic content is in line with current industry needs and trends.
- *Skill development*: universities offer students structured opportunities to develop both technical and interpersonal skills (critical thinking, communication, adaptability and collaboration) in a professional environment.
- *Applied learning opportunities*: universities provide students with experiential learning through partnerships with organizations, enabling them to apply the knowledge acquired in the classroom in authentic settings and provides practical, value-added outcomes.
- *Institutional collaboration*: universities strengthen ties with the public and private sectors, which foster knowledge sharing, innovation and the co-creation of solutions to real-world problems.
- *Improved employability*: universities expose students to the demands and expectations of the professional world, improving their employability and supporting their transition to the labor market.
- *Feedback for continuous improvement*: universities receive feedback from the organizations and students involved, which constitutes a valuable insight into the ongoing improvement of academic programs and teaching methodologies.

From the perspective of organizations, this type of experience can allow them to play an active and dynamic role in the learning process, where they can acquire new perspectives and innovative ideas, and the chance to connect with promising future professionals. Some of the main advantages are:

- *Fresh perspectives and innovative solutions*: organizations receive the students' fresh and objective perspectives related to their activities and challenges, which can often lead to innovative ideas or alternative approaches that might not emerge from traditional organizational structures.

- *Real problem solving*: organizations can use these experiences to address a specific business challenge or explore potential opportunities. The aim of student work is to present concrete and feasible proposals, providing significant value for organizations.
- *Talent identification and recruitment*: organizations can evaluate the students' performance, adaptability and fit to the organization's culture in a real working environment. It is a low-risk, high-value method of identifying high-potential future employees.
- *Strengthening of institutional reputation*: organizations reinforce their image as socially responsible entities and their commitment to education, knowledge transfer and professional development.
- *Knowledge exchange and learning*: organizations interaction with universities can lead to a greater exchange of ideas, trends and methodologies, leading organizations to the latest research, tools or management models that can improve their own practices.
- *Co-creation of value*: organizations receive structured, research-based feedback that can support decision-making, innovation and strategic planning; their collaboration with universities fosters a reciprocal exchange of knowledge in which the student gains insight from the organization's real-world complexities.

5. CONCLUSIONS

Training practices based on PBL methodology are consolidated as an effective educational strategy that promotes active learning, knowledge acquisition and the development of key skills and competences. As it focuses on solving real and complex problems, this approach encourages students to adopt a leading role in their training process, which promotes critical thinking, autonomous research and collaborative work. Moreover, PBL enables the integration of theory and practice, allowing students to apply academic content in concrete and meaningful contexts. Thus, this approach strengthens skills such as

communication, decision-making, creativity and adaptability. As a result, students become more competent, autonomous professionals, better prepared to respond to the changing demands of the labor market. Thus, students take an active role in their learning process, enhancing their ability to manage uncertainty, address challenges with effective solutions, and adapt fluidly to the shifting demands of professional environments. This approach allows also strengthening the connection between university and the labor market's demands, improving the relevance and impact of academic training. Furthermore, from the perspective of organizations, this experience provides tangible value through fresh insights and well-founded proposals, while also contributing to talent development and institutional collaboration.

The teaching innovation project highlights the effectiveness of integrating PBL into training practices as a means of enriching students' learning, enhancing their employability and building bridges between academia and business. Furthermore, it underlines the importance of designing experiential learning strategies that go beyond traditional practices, ensuring a more meaningful, impactful and mutually helpful learning experience for all parties involved.

8. REFERENCIAS

- Avleeva, E., Wickey Byrd, J., Pratt, S., & Gonzalez, V. (2025). The internship experience: Students' self-evaluations of soft skill development during hospitality internships. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 36, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100552>
- Binder, J. F., Baguley, T., Crook, C., & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.001>
- Garnjost, P., & Brown, S. M. (2018). Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.004>
- Hermann, R. R., Amaral, M., & Bossle, M. B. (2021). Integrating Problem-based Learning with International Internships in Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 32(3-4), 202–235. <https://doi.org/10.1080/08975930.2022.2033667>

- Leon-Espinosa, M. (2024). Toward the application of the problem-based learning paradigm into the instruction of business technology and innovation. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(5), 571–575. <https://doi.org/10.18178/ijlt.10.5.571-575>
- Margaryan, S., Saniter, N., Schumann, M., & Siedler, T. (2022). Do internships pay off? The effects of student internships on earnings. *Journal of Human Resources*, 57(4), 1242–1275. <https://doi.org/10.3368/jhr.57.4.0418-9460R2>
- Marinaş, C. V., Goia (Agoston), S. I., Igreţ, R. Ş, & Marinaş, L. E. (2018). Predictors of quality internship programs—the case of Romanian business and administration university education. *Sustainability*, 10(12), 4741. <https://doi.org/10.3390/su10124741>
- Perusso, A., & Baaken, T. (2020). Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100425. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100425>
- Sanahuja Vélez, G., & Ribes Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of Employment Counseling*, 52(3), 121–130. <https://doi.org/10.1002/joec.12010>
- Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44–58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Urquía-Grande, E., & Pérez Estébanez, R. (2020). Bridging the gaps between higher education and the business world: internships in a faculty of economics and business. *Education + Training*, 63(3), 490–509. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0017>
- Zopiatīs, A. (2007). Hospitality internships in Cyprus: a genuine academic experience or a continuing frustration? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19(1), 65–77. <https://doi.org/10.1108/09596110710724170>

EL EMPLEO DEL COACHING EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES FUNDAMENTALES EN EL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

ALICIA MARÍA PASTOR GARCÍA¹
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El coaching educativo emerge como un enfoque innovador para desarrollar competencias esenciales en estudiantes de Derecho. Durante décadas, la enseñanza del Derecho se ha centrado principalmente en la transmisión de contenidos teóricos y la comprensión dogmática de las leyes. Sin embargo, los cambios experimentados por los planes de estudios con el llamado “Plan Bolonia”, así como las necesidades de adaptación a la enseñanza virtual o híbrida surgidas a raíz de la pandemia de COVID-19, han puesto de manifiesto las deficiencias de ese sistema².

¹ Becaria postdoctoral FPI de la Universidad de Málaga, con cargo al Proyecto “Medio ambiente, seguridad y salud: nuevos retos del Derecho en el Siglo XXI”, PID2021-122143NB-I00. Ayuda PRE2022-102992, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Correo electrónico: ampastor@uma.es. ORCID ID: 0009-0005-9224-7573.

Este artículo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente de la UNED 24/25 “Las metodologías de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas y Sociales: evaluación y propuestas en modelos presenciales y a distancia. El coaching educativo”.

² Como apunta el Dr. Bautista-Hernández, A. (2022). “Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas en la Universidad de Málaga”. *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, pp. 431-446, p. 431. De hecho, en el contexto de la pandemia, se puso en evidencia la utilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), necesarias en el sistema educativo. Vid, al respecto, SOTO MOYA, M.M. (2028). Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario. *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.18, p. 35.

Por su parte, la creciente complejidad de los entornos sociales y jurídicos contemporáneos exige que los futuros profesionales del Derecho desarrollen habilidades más allá del conocimiento técnico. Competencias tales como la argumentación estructurada, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos se han vuelto indispensables para el ejercicio efectivo de la profesión y, como tales, deben ser tenidos en consideración en la formación de los futuros juristas.

El coaching educativo aparece como una alternativa metodológica eficaz que permite acompañar a los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias. Lejos de la figura del docente tradicional que transmite saberes de forma unidireccional, el coaching educativo propone una relación dialógica entre profesor/a (o coach)³ y estudiante (o coachee)⁴, basada en el reconocimiento del potencial del aprendiente, la estimulación de su reflexión crítica y la autonomía en el aprendizaje.

Asimismo, se expondrán experiencias prácticas y ejemplos concretos, y se analizarán los beneficios y desafíos de implementar técnicas de coaching para alumnos en ciencias jurídicas. Todo ello ha sido analizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la UNED 24/25 “Las metodologías de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas y Sociales: evaluación y propuestas en modelos presenciales y a distancia. El coaching educativo”.

2. OBJETIVOS

Nuestra finalidad es desarrollar una propuesta de aplicación práctica de la metodología del coaching educativo en las ciencias jurídicas. Para ello, trataremos de:

- Explicar los fundamentos del coaching educativo en el estudio del Derecho Internacional Público.

³ Perales Viscasillas, M.P., Arroyo Vendrell, T., Rodríguez Delgado, J. P. y Lastiri Santiago, M. (2021). “El Moot Madrid como herramienta de aprendizaje”. *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Dykinson, pp. 196-222, p. 204.

⁴ Vid. Bautista-Hernández, A., “reflexiones...”, op. cit..

- Demostrar su aplicabilidad al desarrollo de competencias clave en la formación jurídica.
- Presentar experiencias prácticas relativas a la forma de aplicación del coaching.
- Discutir los beneficios y retos de esta metodología.

Estos objetivos nos permitirán no sólo justificar teóricamente la pertinencia del coaching educativo en el ámbito del Derecho Internacional Público, sino también mostrar su potencial transformador en la formación jurídica. A través de este enfoque se busca contribuir a una enseñanza más activa, orientada al desarrollo integral del estudiante, reforzando tanto sus competencias técnicas como sus habilidades personales y profesionales.

3. PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL COACHING EDUCATIVO

El contexto actual de la enseñanza universitaria demanda un replanteamiento de las metodologías docentes tradicionales. En un entorno académico caracterizado por la transformación digital, la diversidad del alumnado y la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, el coaching educativo se perfila como una herramienta innovadora y eficaz para afrontar estos desafíos. En particular, en la formación jurídica, donde la metodología suele estar anclada en modelos teóricos, resulta fundamental explorar nuevas formas de interacción basadas en la enseñanza activa, el compromiso y la autonomía estudiantil.

El coaching educativo promueve el aprendizaje ligado al desarrollo de competencias y el crecimiento personal. Aunque no existe un único concepto del coaching educativo, puede concretarse como un proceso de acompañamiento personalizado orientado al empoderamiento y desarrollo integral del estudiante, potenciando sus capacidades, la reflexión autónoma y la toma de decisiones.

Este modelo responde a una concepción de la educación en la que se reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio proceso formativo. A través del coaching, se promueve el descubrimiento de metas

personales y académicas, al tiempo que se fortalece la motivación del estudiantado.

En este sentido, resulta interesante el estudio desarrollado por Bécart y Ramírez Garrido, en el que se contiene una clasificación exhaustiva y pormenorizada de distintas definiciones del coaching educativo para, finalmente, proporcionar la siguiente definición con base en esos conceptos:

“El coaching educativo es un proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por coachees que son agentes del sistema educativo”⁵.

Como podemos observar, esta definición pone el acento en la naturaleza activa y voluntaria del proceso, así como en el rol del estudiante como “agente” de su propio aprendizaje. Lejos de tratarse de una mera herramienta motivacional, el coaching educativo incorpora metodologías estructuradas que permiten establecer metas claras, identificar obstáculos, evaluar avances y construir estrategias para la mejora continua.

A diferencia del modelo tradicional de enseñanza, basado en la clase magistral de carácter unidireccional por parte del docente, el coaching educativo se centra en el papel activo del estudiante, en el que resulta imprescindible de la escucha activa y retroalimentación constante. A través de esta metodología el docente actúa como mentor, guiando al estudiante en la construcción del conocimiento autónomo y reflexivo.

Este cambio de paradigma requiere, no obstante, una transformación en el rol del profesorado, que debe adquirir competencias metodológicas específicas para implementar procesos de coaching de forma efectiva. Además, demanda la formación continua del profesorado, así como una mayor carga de trabajo asociada a la evaluación continua y la retroalimentación con el estudiantado.

Sin embargo, este enfoque ha demostrado que promueve habilidades complejas como la resolución de problemas o la argumentación jurídica.

⁵ Bécart, A. y Ramírez Garrido, J. D. (2016), “Fundamentos del coaching educativo: Caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber”, *Plumilla Educativa*, 344–361, p. 349.

Asimismo, implica generar experiencias de aprendizaje significativas, participativas y centradas en el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales. En este contexto, la integración de técnicas propias del coaching educativo en la docencia del Derecho permite abordar contenidos complejos de forma activa y colaborativa.

De este modo, el coaching educativo ofrece un marco metodológico que permite avanzar hacia una enseñanza jurídica más personalizada, transformadora y orientada al desarrollo integral del estudiantado. Su aplicación no pretende sustituir por completo las metodologías tradicionales, sino complementarlas con una visión más dinámica y centrada en el estudiante. Esto es especialmente pertinente en el ámbito del Derecho, donde la formación de profesionales capaces de pensar críticamente, debatir y argumentar de forma estructurada constituye un objetivo prioritario.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la implementación de técnicas de coaching educativo en la enseñanza del Derecho Internacional Público se ha basado en la realización de actividades como las simulaciones, la resolución de casos prácticos y exposiciones por parte de los estudiantes⁶.

En este contexto, la enseñanza del Derecho Internacional Público plantea múltiples desafíos tanto para el profesorado como para el estudiantado. Se trata de una disciplina compleja y en constante evolución, que exige no solo el dominio de conceptos jurídicos técnicos, sino también el desarrollo de una perspectiva crítica y una comprensión profunda del contexto internacional. En este escenario, las metodologías tradicionales basadas en la clase magistral y la memorización resultan, en muchas ocasiones, insuficientes para fomentar un aprendizaje significativo, autónomo y duradero (más allá de la realización de un examen). Ante esta realidad, el coaching educativo se ha puesto en marcha como una

⁶ Bautista Hernández, A. 2023. Experiencias en innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público impartido en inglés. *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*. Dykinson. Pp. 12-25, p. 15.

alternativa pedagógica innovadora⁷, orientada a potenciar el compromiso del estudiante con su propio proceso formativo, así como a fortalecer competencias clave para su futuro desempeño profesional.

La metodología del coaching educativo en el ámbito del Derecho Internacional Público ofrece herramientas eficaces para enfrentar el reto de conectar los contenidos jurídicos con la realidad global, promover el pensamiento estratégico y cultivar habilidades esenciales como la argumentación, la escucha activa y la toma de decisiones. Todo ello sin perder de vista el objetivo central de formar juristas.

La aplicación del coaching educativo en esta disciplina no implica una simple incorporación de dinámicas motivacionales, sino una transformación profunda del rol docente y del enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso el estudiante asume un papel activo, responsabilizándose de su propio aprendizaje y desarrollando un compromiso personal con su formación académica y profesional.

Además, integrar el coaching educativo en la enseñanza del Derecho Internacional Público representa una apuesta por una formación más participativa y orientada al desarrollo integral.

Las simulaciones:

Una de las prácticas más enriquecedoras para la aplicación de estas técnicas en la enseñanza del Derecho Internacional Público es la realización de simulaciones. Las simulaciones pueden desarrollarse sobre diversas materias, aunque las mismas suelen centrarse en la recreación de sesiones del Consejo de Seguridad, la Corte Internacional de Justicia o tribunales penales internacionales⁸. Estas técnicas permiten a los estudiantes conocer en profundidad el funcionamiento de las Organizaciones y Órganos internacionales, al mismo tiempo que asumen roles como representantes

⁷ Si bien, en el Área de Derecho Internacional Público de la Universidad de Málaga, estas técnicas se venían aplicando desde sus inicios, gracias a su Catedrático, el Prof. Alejandro J. Rodríguez Carrión.

⁸ Vid. De Erice Aranda, L.S. 2023. Fomentando la docencia participativa en Derecho Internacional Público mediante el uso de simulacros de juicio. *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*. Dykinson. Pp. 366-381.

de Estados, jueces internacionales, fiscales o abogados defensores. Esto requiere una preparación rigurosa y la comprensión de la estructura, las competencias y los procedimientos que van a desarrollar.

Estas experiencias, además de fortalecer el conocimiento jurídico, permiten al estudiantado adquirir competencias transversales como la escucha y comprensión de otras posturas, la capacidad de debatir y resolución pacífica de conflictos, y la habilidad para expresarse en contextos formales. Asimismo, pueden conllevar una necesidad de adaptación por parte del alumno, pues puede tener que defender una postura con la que no está de acuerdo inicialmente.

En este ámbito, las simulaciones de roles constituyen una de las herramientas más poderosas dentro del coaching educativo. Permiten a los estudiantes situarse en contextos que reproducen escenarios reales de la práctica jurídica. Al asumir un papel específico, el estudiante no solo debe investigar y comprender en profundidad la postura que representa, sino también desarrollar habilidades comunicativas, de argumentación jurídica y pensamiento crítico. De esta forma, se fomenta el aprendizaje autónomo, en el momento de preparar su papel en la simulación, y colaborativo, con la puesta en práctica de ese rol en el aula.

Por consiguiente, el aprendizaje basado en la asunción de roles transforma al estudiante en un agente activo. No se trata sólo de aprender el contenido, sino de vivirlo y defenderlo desde la perspectiva del papel que representa. Esto tiene un impacto profundo en la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo.

En el ámbito del Derecho, asumir el papel de un juez internacional o un representante estatal implica conocer no solo el Derecho aplicable, sino también las implicaciones y las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Estas simulaciones fomentan la comprensión profunda del Derecho Internacional Público, dado que el estudiante se ve inmerso en el contexto internacional, con conflictos y decisiones políticas que deben resolverse conforme al Derecho vigente.

La práctica de las simulaciones, por tanto, aportan la complejidad necesaria para que estas habilidades emerjan de forma natural, mientras

que el rol del docente-coach consiste en guiar, observar, proporcionar la retroalimentación necesaria y ayudar a convertir la experiencia en aprendizaje duradero para los estudiantes.

Resolución de casos prácticos:

Otra técnica clave en el marco del coaching aplicado al Derecho es la resolución de casos prácticos. A través del análisis de supuestos inspirados en situaciones reales, los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar problemas jurídicos, argumentar soluciones y aplicar normas e interpretaciones doctrinales y jurisprudenciales. Este ejercicio promueve el pensamiento analítico, el trabajo colaborativo y la autonomía en la toma de decisiones, así como el estudio de textos legales y jurisprudenciales⁹.

Cuando se enfoca desde una perspectiva de coaching, la resolución de casos deja de ser una actividad puramente evaluativa y se convierte en una oportunidad de aprendizaje personalizada. El docente adopta el rol de facilitador, que ayuda al estudiante a descubrir su propio estilo de razonamiento jurídico y la autoevaluación.

Asimismo, la corrección en clase de dichos casos prácticos fomenta el debate entre los estudiantes, lo cual refuerza su pensamiento crítico.

Exposición de temas por parte de los estudiantes:

Invitar a los estudiantes a preparar y exponer temas del programa es otra forma efectiva de aplicar el coaching en el aula. Esta técnica favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, la comprensión profunda del contenido y la capacidad de síntesis y organización de ideas. Además, empodera al estudiante, quien asume un rol activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje.

Desde el enfoque del coaching educativo, el docente proporciona las herramientas, el acompañamiento y la retroalimentación necesarios para que el estudiante se sienta seguro y motivado. Asimismo, se generan

⁹ En este sentido, es de gran utilidad Torres Cazorla, M.I. El Derecho internacional público explicado a través de las sentencias y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia, Tirant lo Blanch.

espacios de reflexión en los que los compañeros pueden comentar y enriquecer la exposición, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

Aprendizaje autónomo y colaborativo:

Todas las técnicas expuestas convergen en un modelo pedagógico centrado en el estudiante. El coaching educativo promueve la autonomía del alumnado, quien asume la responsabilidad de su proceso formativo, toma decisiones, investiga y toma conciencia de la asignatura. Al mismo tiempo, fomenta el trabajo colaborativo: el aprendizaje se construye en interacción con otros.

En la enseñanza del Derecho, este enfoque implica repensar la actuación del docente, pues más que un transmisor de conocimiento, es un facilitador que ayuda al estudiante. Así, se transforma el aula en un espacio dinámico, participativo y orientado al desarrollo integral.

De esta manera, la integración de técnicas de coaching educativo en la enseñanza del Derecho, especialmente en asignaturas como Derecho Internacional Público, representa una estrategia altamente efectiva para promover el aprendizaje activo, crítico y significativo. Las simulaciones, los casos prácticos y las exposiciones permiten a los estudiantes adquirir competencias jurídicas y transversales, fortalecer su autonomía y prepararse para desarrollar su labor de jurista. En este marco, el docente asume un rol fundamental como coach y mentor, capaz de acompañar el desarrollo integral de los futuros profesionales del Derecho.

Asimismo, una de las principales ventajas de estas técnicas es que no se limitan al estudio del Derecho Internacional Público, siendo extrapolables a cualquier rama del Derecho.

5. RESULTADOS

Entre los resultados del empleo del coaching educativo en el estudio del Derecho Internacional Público destaca una más profunda interiorización de la asignatura, desde el punto de vista teórico-práctico, lo que conlleva una mayor “comprensión y conocimiento crítico de la Sociedad y del Derecho Internacional contemporáneo”¹⁰. Asimismo, el

¹⁰ Como acertadamente señala Bautista-Hernández, A., “reflexiones...”, op. cit., p. 433.

empleo del coaching fomenta el desarrollo de habilidades jurídicas esenciales para la formación del alumnado.

- Argumentación: La argumentación jurídica implica la capacidad de construir razonamientos coherentes y fundamentados en normas, principios y hechos relevantes, con el fin de justificar una postura concreta. Esta competencia no sólo es crucial para la labor de jueces y abogados, sino también para el análisis de casos y la redacción jurídica.
- Pensamiento crítico: El pensamiento crítico es la capacidad de analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones razonadas. En el ámbito jurídico, esta competencia resulta vital para interpretar normas, identificar falacias argumentativas y resolver problemas complejos. Las técnicas expuestas *ut supra* potencian el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la retroalimentación con el docente y el debate estructurado con otros estudiantes.
- Resolución de conflictos: La resolución de conflictos es una habilidad transversal que involucra la identificación de intereses y la búsqueda de soluciones comunes. En el Derecho, esta competencia es esencial para la actividad laboral.

La mediación¹¹, entendida como herramienta pedagógica, estimula el razonamiento y el cambio de perspectiva en situaciones conflictivas. La formación en resolución de conflictos y la capacidad de cooperación mejoran la formación del estudiante en Derecho.

El coaching educativo ofrece un espacio idóneo para entrenar estas habilidades, a través de la simulación de negociaciones, la práctica de escucha activa y el acompañamiento en la elaboración de estrategias de resolución.

¹¹ Vid. Velasco Perdigones, J.C. 2023. La simulación como metodología para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de postgrado en mediación. Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas. Dykinson. Pp. 409-432.

5. DISCUSIÓN: APLICACIONES PRÁCTICAS DEL COACHING EDUCATIVO EN DERECHO

La aplicación del coaching educativo en la enseñanza del Derecho ha comenzado a consolidarse en diversas experiencias institucionales. Uno de los métodos más eficaces es la simulación, que permite a los estudiantes representar roles jurídicos en contextos realistas. En el ámbito del Derecho Internacional Público, por ejemplo, la simulación de sesiones del Consejo de Seguridad de la ONU o de la Corte Internacional de Justicia permite a los estudiantes aplicar conocimientos normativos, desarrollar argumentos complejos y negociar soluciones.

Las simulaciones aumentan la capacidad comunicativa, de análisis y la argumentación oral. En el contexto del Proyecto de Investigación se han implementado este tipo de ejercicios con resultados altamente positivos, tanto en la comprensión de la asignatura, como en cuanto a la motivación y aprendizaje de los estudiantes.

Además, la exposición de temas y la resolución de casos prácticos por parte de los estudiantes ha resultado muy beneficiosa para la comprensión de la asignatura y en las habilidades adquiridas por ellos. Así, como consecuencia de estas prácticas, en muchas ocasiones se promueve la corrección de los casos y el "debate estructurado", en el que los estudiantes defienden sus posiciones jurídicas, en ocasiones contrapuestas, bajo la guía del docente o coach. Esta dinámica ayuda a estimular no sólo la argumentación, sino también la empatía, la escucha activa y la refutación respetuosa, tan importante en cualquier disciplina jurídica.

6. BENEFICIOS DEL COACHING EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

La puesta en práctica de estas técnicas ha evidenciado los beneficios del coaching educativo en entornos universitarios. Entre ellos destacan:

- Mayor autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias transversales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la gestión del conflicto.

- Mejora del rendimiento académico y de interiorización de los conceptos jurídicos complejos.
- Promoción del aprendizaje significativo y duradero, vinculado a experiencias prácticas, que fomentan una mejor comprensión y aprendizaje de la asignatura.

En el caso particular de la formación jurídica, estos beneficios se traducen en una preparación más integral, orientada no sólo al conocimiento técnico, sino también a la capacidad de análisis, argumentación y toma de decisiones complejas.

7. DESAFÍOS Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación del coaching educativo enfrenta desafíos importantes. Entre ellos cabe destacar la necesidad de capacitar a los docentes en habilidades de coaching, ya que no basta con el conocimiento disciplinar para impartir una clase magistral, sino la adquisición de habilidades para implementar el coaching. Esto supone la resistencia al cambio de metodologías tradicionales centradas en la clase magistral por parte de algunos docentes.

Asimismo, cabe destacar el aumento de trabajo que supone la evaluación continua del estudiantado, así como la dificultad de evaluar determinadas competencias, ajenas al conocimiento teórico de la asignatura. A ello, hay que sumar las limitaciones de tiempo, pues la implementación de estas técnicas puede suponer un aumento en la carga docente.

Es fundamental que las universidades consideren estos aspectos al diseñar programas y al integrar el coaching en sus planes de estudio, así como facilitar la formación docente en estos aspectos.

8. CONCLUSIONES

El empleo del coaching educativo representa una estrategia innovadora para fortalecer competencias esenciales en la formación jurídica universitaria, así como una herramienta poderosa para transformar la enseñanza del Derecho. En particular, el coaching potencia la

argumentación, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos: habilidades fundamentales para la formación jurídica en el siglo XXI.

El coaching educativo se ha consolidado como una metodología efectiva para el desarrollo de competencias personales y profesionales en el ámbito académico. Esta metodología tiene su enfoque centrado en el estudiante y se basa en principios de acompañamiento, retroalimentación continua y empoderamiento del estudiante.

Dentro de estas técnicas, destacan el uso de simulaciones como herramienta de coaching educativo en Derecho Internacional Público. Este método supone que los estudiantes asuman el rol de miembros del Consejo de Seguridad de la ONU o jueces de Tribunales Internacionales, enfrentándose a situaciones complejas que requieren labores de aprendizaje autónomo, capacidad de argumentación y habilidades de resolución de conflictos. Asimismo, otras medidas pueden consistir en la exposición de temas concretos por parte de los estudiantes y la resolución de casos prácticos.

Las experiencias analizadas y las encuestas a los estudiantes demuestran que la aplicación de técnicas de coaching no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el compromiso, la autonomía y el aprendizaje significativo. No obstante, su implementación requiere una mayor planificación, formación y evaluación continua por parte del docente.

Los resultados positivos del empleo del coaching educativo lo convierten en una herramienta transformadora en la formación jurídica, promoviendo un aprendizaje significativo que va más allá del enfoque teórico tradicional, extrapolables a otras ramas del Derecho.

9. REFERENCIAS

- Bautista-Hernández, A., (2022). “Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas en la Universidad de Málaga”. Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho, Dykinson, pp. 431-446.
- Bautista Hernández, A. 2023. Experiencias en innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público impartido en inglés. Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas. Dykinson. Pp. 12-25.
- Bécart, A. y Ramírez Garrido, J. D. (2016), “Fundamentos del coaching educativo: Caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber”, Plumilla Educativa, 344–361.
- De Erice Aranda, L.S. 2023. Fomentando la docencia participativa en Derecho Internacional Público mediante el uso de simulacros de juicio. Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas. Dykinson. Pp. 366-381.
- Perales Viscasillas, M.P., Arroyo Vendrell, T., Rodríguez Delgado, J. P. y Lastiri Santiago, M. (2021). “El Moot Madrid como herramienta de aprendizaje”. Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, Dykinson, pp. 196-222.
- SOTO MOYA, M.M. (2028). Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario. REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Núm.18.
- Torres Cazorla, M.I. El Derecho internacional público explicado a través de las sentencias y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia, Tirant lo Blanch.
- Velasco Perdigones, J.C. 2023. La simulación como metodología para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de postgrado en mediación. Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas. Dykinson. Pp. 409-432.

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS JURÍDICAS EN DERECHO CIVIL A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CICLO DE KOLB Y EL ABP COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

MIRIAM MARTÍN PACIENTE

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La educación jurídica universitaria enfrenta en la actualidad importantes desafíos derivados de la necesidad de adaptar sus metodologías a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a las exigencias de una formación competencial que prepare a los futuros juristas para la práctica profesional¹² (Morán Astorga et al., 2022, p. 509). El modelo tradicional de enseñanza del Derecho, caracterizado por la predominancia de la clase magistral y la transmisión en una única dirección de conocimientos, se muestra insuficiente para desarrollar las competencias que requiere el ejercicio profesional en el ámbito jurídico (Díaz, 2016). Esta situación se agrava en materias como el Derecho de persona, donde la complejidad conceptual y la relevancia práctica exigen enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades de análisis, síntesis y aplicación práctica.

¹² Esta organización ha impulsado y encaminado el proceso a través de medidas legislativas, de propuestas y de proyectos para la reestructuración de las titulaciones y los planes de estudio. Esto se ha hecho público a través de una serie de declaraciones interministeriales como la Declaración de la Sorbona (mayo de 1998) firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que fue el punto de partida, y donde se expresa por primera vez esa reclamación de “crear un espacio europeo de educación superior”.

“Hay que superar el modelo de enseñanza tradicional que básicamente requiere que los estudiantes memoricen unos contenidos y se decanta por el aprendizaje significativo donde el estudiante es capaz de construir su propio conocimiento y, correlativamente, el docente deja de ser el protagonista en el aula para pasar a ser el guía, el facilitador que orienta y conduzca al estudiante hasta que alcance la autonomía en ese proceso constructivo. de este modo, se conseguirá que los estudiantes adquieran las competencias que la sociedad les requiere y que, de hecho, se exigen de acuerdo con el EEES. (Franquet, 2014: 415)

El Derecho Civil, como rama fundamental del ordenamiento jurídico, presenta características específicas que lo hacen especialmente complejo para su enseñanza-aprendizaje. Las instituciones jurídicas que regulan, entre otras, la ausencia y la declaración de fallecimiento, requieren de un abordaje integral que combine el dominio técnico de la normativa con la comprensión de su impacto social y humano. Sin embargo, la enseñanza tradicional de esta materia se ha centrado históricamente en la exposición teórica de conceptos y procedimientos, sin proporcionar a los estudiantes oportunidades significativas para experimentar la aplicación práctica de estos conocimientos en contextos reales o simulados.

Esta problemática se intensifica en el marco de la nueva normativa educativa, que exige la implementación de metodologías activas y sistemas de evaluación continua que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales. La EEES establece la necesidad de superar el modelo de enseñanza tradicional e implementar estrategias pedagógicas que sitúen al estudiante como protagonista activo de su proceso de aprendizaje. En este contexto, las metodologías basadas en el aprendizaje experiencial emergen como alternativas prometedoras para la renovación de la educación jurídica.

Ya no basta con que los profesores de educación superior sepan su materia y tampoco alcanza con que conozcan de herramientas tecnológicas, sino que «es necesaria una imbricación pedagógica entre estos dos factores» (Cicero, 2018: 96) (Castellanos, 2020: 169)

Las TIC's, la tecnología de la información y la comunicación se han ido incorporando progresivamente a la educación superior mediante diversas herramientas (Cotino, 2020:4-5). En este sentido el docente universitario debe de ser capaz de adaptarse a las nuevas metodologías, en

aplicación de los nuevos estándares de calidad en la docencia (Data, 2012). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha demostrado su eficacia en diversos campos disciplinares, incluyendo la educación jurídica (Marotta y Parise, 2021; Abel Souto, 2010). Esta metodología, que sitúa al problema como elemento central del proceso de aprendizaje, permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, trabajo colaborativo y resolución de problemas, competencias fundamentales para el ejercicio profesional del Derecho. La literatura especializada evidencia que el ABP favorece el aprendizaje significativo al conectar los contenidos teóricos con situaciones prácticas relevantes, promoviendo una mayor motivación y *engagement* por parte de los estudiantes (Driessen y van der Vleuten, 2000; Bielsa Ros, 2013).

Por su parte, el Ciclo de Kolb constituye un modelo de aprendizaje experiencial que describe el proceso mediante el cual los individuos construyen conocimiento a través de la reflexión sobre la experiencia (Albort, Martelo y Leal, 2017) (García, 2019). Este modelo, que comprende cuatro fases (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa), ha mostrado su utilidad para estructurar procesos de aprendizaje que integren la teoría y la práctica de manera sistemática. La combinación del ABP con el Ciclo de Kolb representa una aproximación innovadora que puede potenciar los beneficios de ambas metodologías, creando experiencias de aprendizaje más completas y significativas.

La investigación previa en el campo de la educación jurídica ha explorado diversas aplicaciones del ABP, particularmente en áreas como el Derecho penal (Abel Souto, 2010) y el Derecho de familia (Bielsa Ros, 2013). Sin embargo, existe un vacío en la literatura respecto a la aplicación específica de metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho de persona, especialmente en lo que se refiere a instituciones complejas como la ausencia y la declaración de fallecimiento. Asimismo, la integración sistemática del ABP con el Ciclo de Kolb en el contexto jurídico constituye un área poco explorada que requiere mayor investigación empírica.

En respuesta a esta problemática, el presente trabajo describe y analiza una experiencia de innovación educativa implementada en el Grado en

Derecho de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), específicamente en la asignatura "Derecho de persona y parte general", que se cursa en 1º año, en el segundo semestre. La experiencia, desarrollada durante las semanas 8 y 9 del segundo semestre, implementó una metodología que combina el ABP con el Ciclo de Kolb para abordar el tema "La desaparición de la persona: ausencia y declaración de fallecimiento". Esta propuesta metodológica buscó superar las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza, proporcionando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más significativa y práctica que les permitiera desarrollar tanto competencias cognitivas como procedimentales y actitudinales.

La contribución principal de este trabajo radica en la sistematización y análisis de una experiencia concreta de innovación educativa que integra dos marcos teóricos complementarios (ABP y Ciclo de Kolb) para abordar contenidos específicos del Derecho de persona. Los resultados de esta experiencia pueden proporcionar evidencias empíricas sobre la efectividad de estas metodologías en el contexto jurídico, contribuyendo al desarrollo de mejores prácticas pedagógicas en la educación legal. Asimismo, la experiencia ofrece un modelo replicable que puede ser adaptado a otros contenidos y contextos educativos similares.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS COGNITIVOS

- Comprender los conceptos de ausencia y declaración de fallecimiento en el marco del derecho civil, identificando sus características distintivas y fundamentos jurídicos.
- Identificar los requisitos legales y efectos jurídicos de cada institución, analizando su regulación normativa y desarrollo jurisprudencial.
- Analizar el impacto que produce la declaración de ausencia y fallecimiento en la esfera personal y patrimonial de los individuos y sus familias.

2.2. OBJETIVOS PROCEDIMENTALES

- Aplicar la normativa específica sobre ausencia y declaración de fallecimiento mediante el análisis de casos prácticos y situaciones reales.
- Manejar jurisprudencia relevante sobre estas instituciones jurídicas, desarrollando capacidades de interpretación y aplicación del derecho.
- Elaborar escritos jurídicos relacionados con estos procedimientos, incluyendo demandas, contestaciones y otros documentos procesales pertinentes.

2.3. OBJETIVOS ACTITUDINALES

- Desarrollar sensibilidad hacia la dimensión humana de las desapariciones, comprendiendo el impacto emocional y social que estas situaciones generan en las familias afectadas.
- Valorar la función social de estas instituciones jurídicas como instrumentos de protección y seguridad jurídica en el ordenamiento civil.
- Comprender la necesidad de seguridad jurídica en situaciones de incertidumbre, reconociendo el equilibrio entre la protección de derechos y la resolución de conflictos patrimoniales.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta experiencia educativa se fundamenta en la combinación del ABP con el Ciclo de Kolb, aplicada al tema específico "La desaparición de la persona: ausencia y declaración de fallecimiento" en la asignatura de Derecho de Persona y Parte General del Grado en Derecho.

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

La propuesta metodológica se estructura en una intervención educativa de dos semanas de duración (semanas 8 y 9 del primer semestre),

dirigida a 90 estudiantes de primer curso organizados en 15 grupos de 6 miembros cada uno. La metodología combina dos enfoques complementarios que se integran de manera sinérgica: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia principal que permite abordar el contenido jurídico complejo a través de situaciones problemáticas reales y contextualizadas, y el Ciclo de Kolb como estructura procesual que guía el desarrollo del aprendizaje experiencial a través de sus cuatro fases secuenciales.

3.2. ORGANIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los estudiantes se organizan en grupos heterogéneos con asignación de roles rotativos que se modifican en la segunda semana de implementación. Cada grupo cuenta con seis roles diferenciados que incluyen un coordinador que organiza el trabajo y las reuniones grupales, un secretario que documenta el proceso y las decisiones tomadas, un investigador principal que coordina la búsqueda y análisis de información, un redactor responsable de la elaboración del informe final, un portavoz que presenta los resultados ante el grupo-clase, y un evaluador que supervisa la calidad del trabajo y la participación. Esta estructura metodológica se adapta específicamente para garantizar la participación equitativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y estudiantes Erasmus con dificultades lingüísticas. La composición heterogénea de los grupos permite el apoyo mutuo y el desarrollo de competencias complementarias, convirtiendo la diversidad en una fortaleza pedagógica. La rotación de roles permite que los estudiantes con NEAE experimenten diferentes responsabilidades en un ambiente controlado. Los estudiantes con dificultades de atención reciben apoyo adicional como coordinadores mediante herramientas visuales de organización y recordatorios estructurados. Los estudiantes Erasmus enfrentan el desafío adicional de trabajar en un idioma no nativo mientras aprenden contenidos jurídicos complejos. Como coordinadores, reciben apoyo mediante plataformas “multiidioma” y glosarios terminológicos específicos. En el rol de secretario, realizan documentación bilingüe con traducciones explicativas de términos jurídicos.

Como investigadores principales, acceden a fuentes en diferentes idiomas y utilizan herramientas de traducción jurídica especializada.

3.3. EJEMPLO DE CASO-PROBLEMA COMO NÚCLEO METODOLÓGICO

El caso-problema diseñado presenta la situación de Elena, cuyo esposo Miguel lleva 14 meses desaparecido tras un viaje de negocios a Sudamérica. La situación involucra aspectos familiares (matrimonio con dos hijos menores), empresariales (sociedad limitada con administración solidaria, participación en empresa familiar) y patrimoniales (vivienda habitual hipotecada, segunda residencia, cuentas e inversiones). Este caso integra múltiples dimensiones del tema jurídico que abarcan aspectos personales y familiares de la desaparición, consecuencias patrimoniales y empresariales, procedimientos judiciales aplicables, efectos sobre terceros como socios y acreedores, y la protección de menores e intereses familiares. Para el aspecto visual se utilizan imágenes creadas por IA.



Fuente: Creada por IA, Gem'ini.google.com

3.4. DESARROLLO DEL CICLO DE KOLB

La implementación sigue las cuatro fases del Ciclo de Kolb aplicadas específicamente al caso-problema:

3.4.1. Fase 1: Experiencia concreta (Semana 8, Sesión 1)

Los estudiantes se aproximan al caso desde la dimensión humana y emocional mediante el análisis del impacto personal y familiar de la desaparición, la dramatización de la primera consulta jurídica con Elena, la visualización de material audiovisual sobre personas desaparecidas, y la identificación de sentimientos y necesidades de los implicados.

3.4.2. Fase 2: Observación reflexiva (Semana 8, Sesiones 1-2)

Esta fase se centra en el análisis crítico de la situación a través de la identificación de las cuestiones jurídicas implicadas, el análisis de los diversos intereses en juego que incluyen esposa, hijos, socios y acreedores, la reflexión sobre las implicaciones personales y patrimoniales, y la detección de lagunas de conocimiento que requieren investigación.

3.4.3. Fase 3: Conceptualización abstracta (Semana 8, Sesión 2 - Semana 9, Sesión 3)

Los grupos desarrollan la base teórica necesaria mediante la investigación sobre la regulación jurídica de la ausencia incluyendo requisitos, procedimiento y efectos, el análisis de la declaración de fallecimiento con sus supuestos, procedimiento y consecuencias, el estudio de jurisprudencia relevante de ambas instituciones, y el análisis de consecuencias específicas sobre representación, administración patrimonial, régimen económico matrimonial, patria potestad, participaciones empresariales y sucesión.

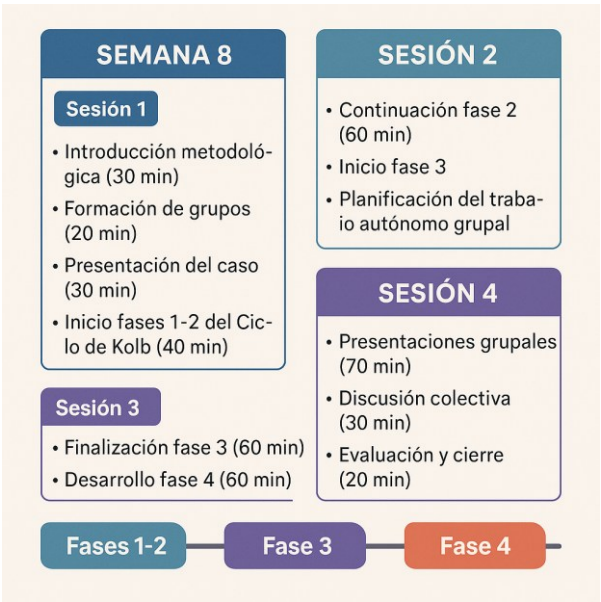
3.4.4. Fase 4: Experimentación activa (Semana 9, Sesiones 3-4)

La fase final se orienta hacia la aplicación práctica mediante la elaboración de un plan de acción jurídica integral para Elena, la redacción de documentos jurídicos necesarios para iniciar procedimientos, el diseño

de estrategias de protección de intereses familiares, y la presentación de soluciones fundamentadas ante el grupo-clase.

3.5. TEMPORALIZACIÓN ESPECÍFICA

La implementación se distribuye en cuatro sesiones de 120 minutos cada una:



Fuente: Elaboración propia

3.6. RECURSOS Y MATERIALES

La metodología emplea recursos específicos organizados en tres categorías principales. Los materiales jurídicos incluyen el Código Civil con artículos sobre ausencia y declaración de fallecimiento, la Ley de Jurisdicción Voluntaria con procedimientos aplicables, una selección de jurisprudencia del Tribunal Supremo, y artículos doctrinales especializados. Los recursos complementarios abarcan formularios oficiales de procedimientos, material audiovisual explicativo, testimonios anonimizados de casos reales, e infografías sobre plazos y efectos jurídicos. Los recursos tecnológicos comprenden espacios virtuales grupales en campus virtual, acceso a bases de datos jurídicas especializadas, y un foro específico para consultas sobre el caso.

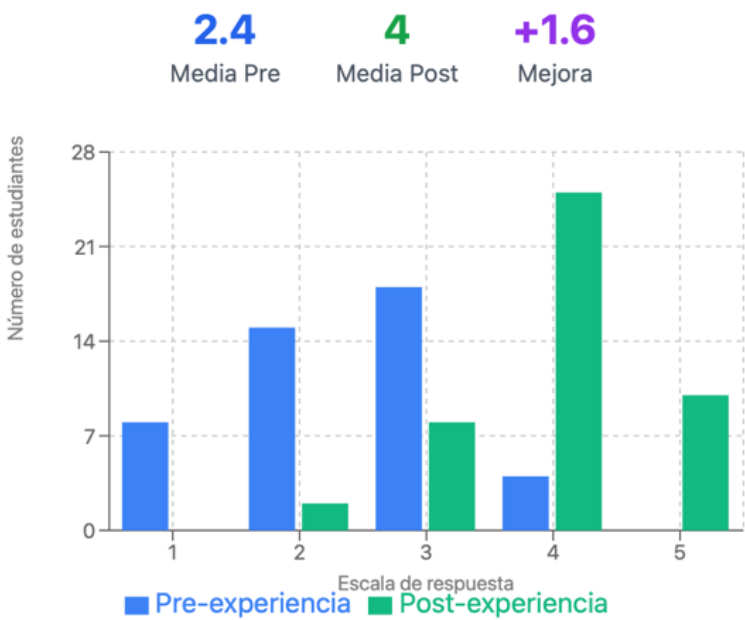
4. RESULTADOS

Se ha realizado una serie de preguntas (7) para obtener el índice de satisfacción en la utilización de las herramientas de innovación educativa. Se analiza antes y después de cuestiones nucleares, conceptos importantes para demostrar su satisfacción

Escala de respuesta: 1 a 5 (donde 1 = Totalmente en desacuerdo/Muy bajo y 5 = Totalmente de acuerdo/Muy alto)

PREGUNTA 1. *¿En qué medida considera que comprende los conceptos de ausencia y declaración de fallecimiento y sus diferencias fundamentales?*

¿En qué medida considera que comprende los conceptos de ausencia y declaración de fallecimiento?



Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 2.4 revela que los participantes tenían una comprensión conceptual limitada, ubicándose en un nivel básico-intermedio. Este resultado sugiere que, aunque poseían conocimientos

fundamentales, existían lagunas significativas en la comprensión profunda de los conceptos jurídicos centrales. La mejora de 1.6 puntos representa un salto cualitativo importante. La puntuación final de 4.0 indica que los participantes alcanzaron un nivel sólido de comprensión conceptual, aproximándose a la excelencia. Este resultado indica que la metodología empleada fue particularmente efectiva para la transmisión y asimilación de conocimientos teóricos, algo que no se conseguía solo con las clases magistrales.

PREGUNTA 2. *¿Qué tan competente se siente para aplicar la normativa sobre ausencia y declaración de fallecimiento en casos prácticos reales?*

¿Qué tan competente se siente para aplicar la normativa en casos prácticos?



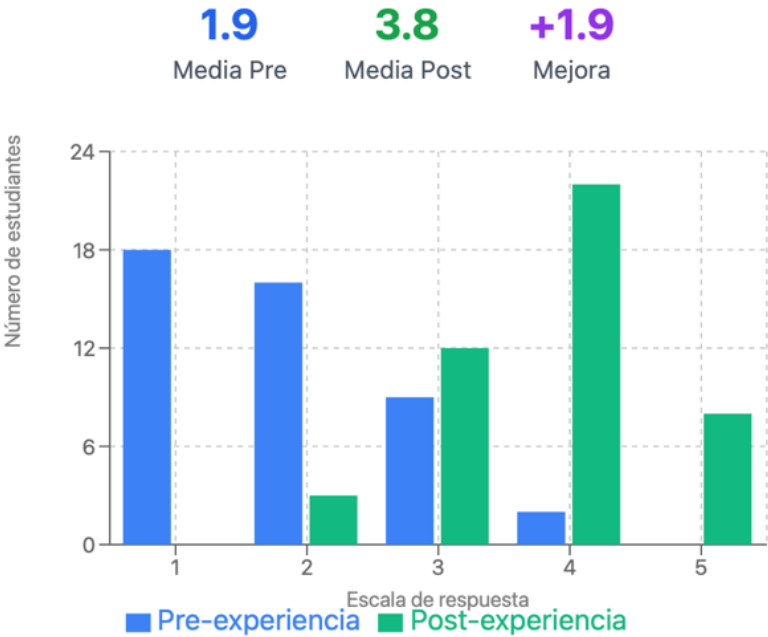
Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 2.1 es uno de los más bajos, indicando serias dificultades para trasladar el conocimiento teórico a situaciones prácticas. Este resultado refleja una problemática común en la educación jurídica tradicional: la desconexión entre teoría y práctica. Con una

mejora de 1.9 puntos (la más alta junto con análisis jurisprudencial y redacción jurídica), este resultado es extraordinario. Este resultado sugiere que la experiencia incluyó componentes experienciales significativos, como simulaciones, casos reales, ejercicios de *role-playing*, o interacción directa con la práctica profesional. La mejora indica que se superó exitosamente la brecha teoría-práctica que caracteriza muchos programas de formación jurídica.

PREGUNTA 3. *¿Con qué facilidad puede identificar y analizar jurisprudencia relevante sobre ausencia y declaración de fallecimiento?*

¿Con qué facilidad puede identificar y analizar jurisprudencia relevante?



Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 1.9 es el más bajo de todas las categorías, revelando una competencia muy limitada en el análisis de precedentes y decisiones judiciales. Este resultado indica que los participantes carecían de herramientas metodológicas para el análisis jurisprudencial sistemático. Esta mejora es particularmente valiosa porque el análisis

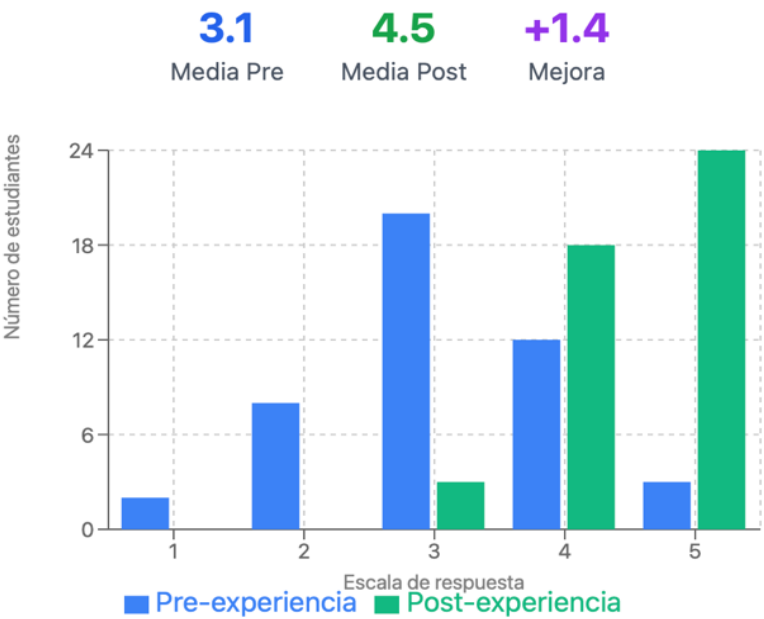
jurisprudencial es una competencia transversal que impacta todas las áreas del derecho. El trabajo en grupo con cada uno de los roles, y la ayuda de cada uno de los miembros del grupo donde se produjo un a retroalimentación facilitaron la labor de búsqueda de jurisprudencia. Este hecho fue esencial para resolver el caso práctico y conseguir una resolución satisfactoria.

El desarrollo de habilidades de análisis jurisprudencial es fundamental para:

- Comprender la evolución del derecho
- Identificar tendencias jurisprudenciales
- Construir argumentos sólidos basados en precedentes
- Desarrollar pensamiento crítico jurídico

PREGUNTA 4. *¿En qué grado comprende y valora el impacto económico (en el patrimonio) y social que las desapariciones? ¿Comprende la problemática de las figuras de los administradores?*

¿En qué grado comprende el impacto emocional y social de las desapariciones?



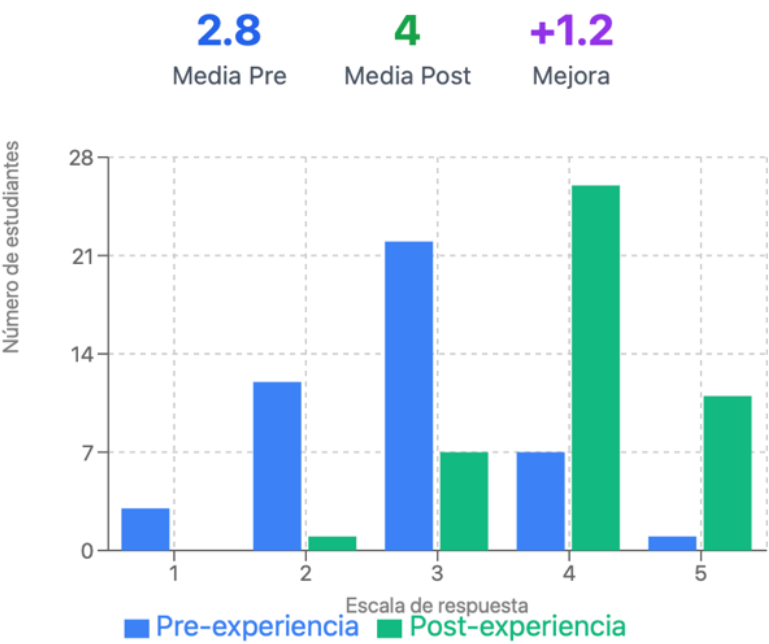
Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 3.1 es el más alto entre todas las categorías, indicando que los participantes ya poseían una conciencia considerable sobre los aspectos patrimoniales.

Este resultado sugiere que la experiencia logró fortalecer una dimensión de la afectación del patrimonio de la persona una vez declarada desaparecida, con personas a su cargo, empresas, etc.

PREGUNTA 5. *¿Qué tan eficaz considera que es su capacidad para trabajar en equipo en la resolución de problemas jurídicos complejos?*

¿Qué tan eficaz considera su capacidad para trabajar en equipo?



Fuente: Elaboración propia

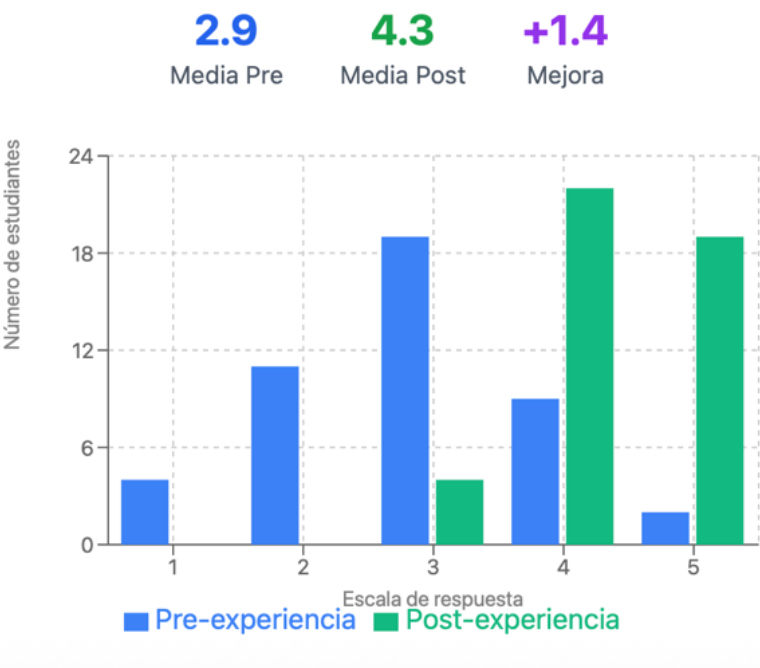
La puntuación inicial de 2.8 indica competencias colaborativas moderadas, sugiriendo que los participantes tenían experiencia básica en trabajo en equipo, pero con limitaciones significativas en contextos jurídicos especializados.

Es probable que esta mejora relativamente menor refleje la naturaleza compleja del trabajo colaborativo, que requiere tiempo y práctica sostenida para desarrollarse completamente. También podría indicar que la experiencia se centró más en competencias individuales que en dinámicas grupales.

Este es un aspecto que deberemos seguir trabajando para mejorar la metodología y para que las herramientas sean más eficientes.

PREGUNTA 6. *¿Qué tan motivado/a se siente para aprender sobre temas complejos del Derecho Civil a través de metodologías activas?*

¿Qué tan motivado/a se siente para aprender a través de metodologías activas?



Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 2.9 indica un nivel moderado de motivación, sugiriendo que los participantes tenían interés por el área, pero sin el entusiasmo o compromiso profundo necesario para el aprendizaje transformador. Este aumento en motivación es particularmente valioso

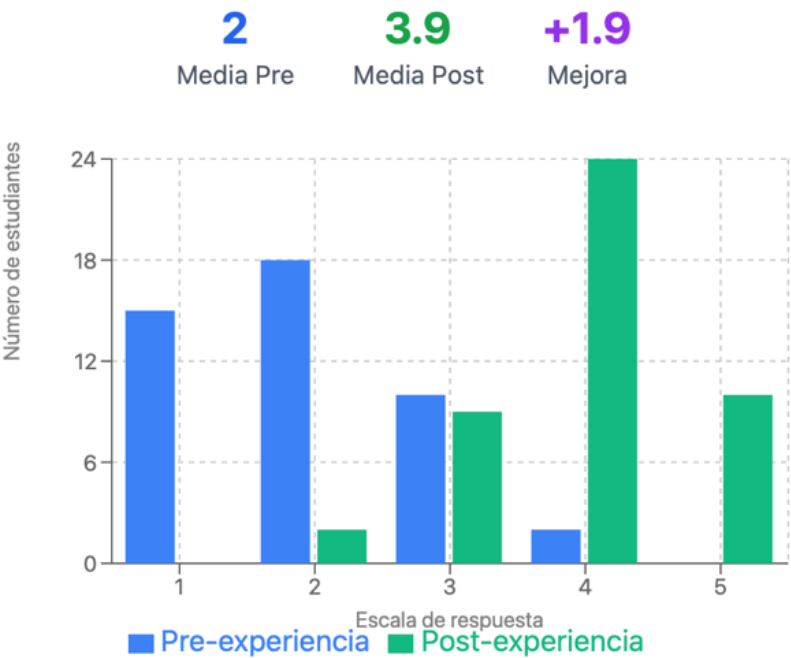
porque la motivación intrínseca es un elemento clave del aprendizaje sostenido y del desarrollo profesional continuo. Sugiere que los participantes continuarán desarrollando estas competencias más allá de la experiencia formal.

Este resultado indica que la experiencia logró:

- Generar genuino interés por el aprendizaje
- Crear conexiones emocionales con el contenido
- Desarrollar motivación intrínseca hacia el área
- Establecer expectativas positivas para el aprendizaje futuro

PREGUNTA 7. *¿Qué tan competente se siente para redactar documentos jurídicos relacionados con procedimientos de ausencia y declaración de fallecimiento?*

¿Qué tan competente se siente para redactar documentos jurídicos?



Fuente: Elaboración propia

La puntuación inicial de 2.0 indica competencias muy limitadas en redacción jurídica, una deficiencia crítica considerando que la comunicación escrita es fundamental en la práctica jurídica profesional.

Esta mejora es particularmente valiosa porque la redacción jurídica es una competencia transversal que impacta todas las áreas de la práctica profesional. Los participantes desarrollaron herramientas esenciales para la comunicación profesional efectiva.

Se debe tener en cuenta, que nos encontramos en el inicio del Grado en Derecho, en el primer curso, y estas herramientas será una de las primeras aproximaciones a la redacción de documentos de ámbitos jurídicos.

Los resultados sugieren que la experiencia incorporó elementos clave como casos reales, práctica experiencial, retroalimentación continua, y metodologías activas de aprendizaje. Para replicar estos resultados, sería importante identificar y sistematizar estos componentes metodológicos exitosos.

Medias generales por pregunta

Pregunta	Pre-experiencia	Post-experiencia	Mejora
1. Comprensión conceptual	2.4	4.0	+1.6
2. Aplicación práctica	2.1	4.0	+1.9
3. Análisis jurisprudencial	1.9	3.8	+1.9
4. Sensibilidad humana	3.1	4.5	+1.4
5. Trabajo colaborativo	2.8	4.0	+1.2
7. Motivación y engagement	2.9	4.3	+1.4

5. CONCLUSIONES

1. La aplicación combinada del ABP y Ciclo de Kolb produjo una mejora sustancial en la comprensión conceptual (+1.6 puntos) y en la capacidad de análisis jurisprudencial (+1.9 puntos). Los estudiantes pasaron de tener conocimientos fragmentarios sobre ausencia y declaración de fallecimiento a desarrollar una comprensión integral y sistemática de estas instituciones jurídicas, evidenciando que las metodologías

activas favorecen el aprendizaje significativo frente a la memorización superficial.

2. La competencia para aplicar normativa en casos reales experimentó la mayor mejora (+1.9 puntos), con el 84.4% de estudiantes alcanzando niveles altos o muy altos post-experiencia. Esta transformación demuestra que el ABP, estructurado a través del Ciclo de Kolb, es altamente efectivo para cerrar la brecha entre teoría y práctica, preparando mejor a los futuros juristas para el ejercicio profesional.

3. La puntuación más alta alcanzada fue en sensibilidad hacia el impacto emocional y social (4.5 puntos), con el 93.3% de estudiantes en niveles satisfactorios. Este resultado evidencia que el caso-problema centrado en la situación personal de Elena y su familia logró desarrollar la empatía y comprensión del componente humano del Derecho, competencia fundamental para un ejercicio profesional ético y responsable.

4. La capacidad de trabajo en equipo mejoró significativamente (+1.2 puntos), mientras que la motivación hacia metodologías activas alcanzó 4.3 puntos. El 82.2% de estudiantes se mostró altamente motivado post-experiencia, confirmando que los roles rotativos, la estructura grupal y la resolución colaborativa de problemas complejos generan engagement y desarrollan competencias transversales esenciales para la práctica jurídica.

- 5. Los resultados muestran un éxito sistemático: el 100% de estudiantes mejoró en al menos 6 de las 8 competencias, con una media global que pasó de 2.5 a 4.1 puntos. Solo el 1.4% de respuestas post-experiencia se ubicó en niveles insatisfactorios, frente al 85% en rangos satisfactorios-excelentes. Esta mejora generalizada demuestra que la integración ABP-Ciclo de Kolb es efectiva para el desarrollo competencial integral.
- 6. La experiencia proporciona un marco metodológico estructurado y sistemático que puede adaptarse a otros contenidos del Derecho Civil y áreas jurídicas similares. La combinación

de casos-problema contextualizados, trabajo colaborativo estructurado y seguimiento del proceso de aprendizaje experiencial constituye una alternativa viable y efectiva al modelo tradicional de enseñanza magistral, contribuyendo a la renovación necesaria de la educación jurídica universitaria.

8. REFERENCIAS

- Abel Souto, M. (2010). El ABP como nueva técnica pedagógica aplicada a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES.
- Albort, G; S. Martelo y A. Leal (2017): «Fomentando el desarrollo de competencias en el alumnado mediante el uso del aprendizaje experiencial», 8.a Jornada de Innovación e Investigación Docente, pp. 5-13, < 5-13, <<http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64614> > [08/06/2018]. [Links]
- Bastante Granell, V., & Moreno Garcia, L. (2019). Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho.
- Bielsa Ros, J. M. (2013). El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia. *La Ley Online*, AP/DOC/366/2013.
- Cotino Hueso, Lorenzo (2020). «La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 21: 1-29. Disponible en bit.ly/387npZD.
- Data, Nicoleta (2012). «El papel de las TIC en la educación superior. Un estudio empírico sobre las necesidades formativas del profesorado universitario». En Agustí Cerrillo y Ana María Delgado (coordinadores), *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC* (pp. 75-88). Barcelona: Huygens.
- Díaz, E. A. (2015). Práctica profesional del abogado. Propuesta para mejorar su enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *El Dial*, DC2054.
- Díaz, E. A. (2016). Claves para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la práctica jurídica en la universidad. Competencias esenciales, 'caso problema', y teoría-práctica. *El Dial*, DC2201.
- Driessen, E. y Van der Vleuten, C. (2000). Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 237.
- Figueroa Rubalcava, A. E. (coord.). (2008). Aprendizaje basado en problemas. <http://ufap.dgdp.uaa.mx>

- García Sevilla, J. (2008). Prólogo. En J. García Sevilla (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (p. 1). Universidad de Murcia.
- García, C. (2019): «Los modelos de aprendizaje como herramientas y técnicas para potenciar la trayectoria académica del universitario», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 38, n.º 3, <3>
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300017&lng=es&nrm=iso> [01/01/2019]. [Links]
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-thousand-student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66, 64.
- Juárez, E. y Vizcarro, C. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (p. 12). Universidad de Murcia.
- Marotta, J. y Parise, A. (2021). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 38, 115-140.
- Medina, M. A. C., & Torres, E. H. (2018). La experiencia en innovación educativa de un Área de conocimiento: Promoción de la igualdad de género desde el Derecho Civil. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (17), 11.
- Morán Astorga, M. C., Finez Silva, M. J., & Urchaga Litago, D. (2022). Innovación docente en el EEES: las píldoras educativas.
- Peláez Villa, J. (2010). Aprendizaje basado en problemas.
<http://www.slideshare.net>
- Pérez, M. A. (2008). La efectividad del ABP. En J. García Sevilla (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (p. 123). Universidad de Murcia.
- Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. En J. García Sevilla (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (p. 55). Universidad de Murcia.
- Sugrañes, M. T. F. (2014). Innovación Educativa en la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho. Cambio de paradigma en la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho. Sustitución del añejo modelo tradicional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 413-418.
- Van Til, C. y Van Der Heijden, F. (2010). *PBL Study Skills: An Overview* (pp. 6-11). Maastricht University.

FORMAR EN LA GESTIÓN EXITOSA DE LOS CONTRATOS EMPRESARIALES

BALLESTER CASANELLA, BLANCA
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental de la humanidad, gracias a la educación podemos ser capaces de mejorar las condiciones de vida de la sociedad, combatiendo la pobreza y generando nuevos empleos.

Los jóvenes universitarios son un elemento clave en este proceso de formación, por ello es fundamental conseguir el desarrollo de programas e iniciativas que tengan como principal objetivo, fomentar y estimular el emprendimiento y el espíritu empresarial necesario para que dicho emprendimiento se materialice en la práctica.

La formación universitaria, no solo transmite conocimientos, sino que también es capaz de fomentar la reflexión autónoma y el análisis puesto que, en la universidad, se aprende a cuestionar, argumentar y construir opiniones fundamentadas.

Por otra parte, es una realidad que la educación académica superior mejora las oportunidades laborales, las posibilidades de inserción y el compromiso social. Los entornos universitarios, también fomentan la interacción con diferentes tipos de personas, lo que contribuye a formar redes de colaboración profesional.

Así mismo, ayuda a desarrollar la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo, empoderándoles para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades y sectores al incrementar su capacidad de influir en cuestiones económicas, culturales o sociales (Tünnermann Bernheim, 2008).

Sin perjuicio de que no se pueda aún hallar un enfoque sistemático en la educación para enseñar a los estudiantes a ser empresarios exitosos, algunos programas y universidades están comenzando a incorporar la educación emprendedora en sus programas de estudio.

Concretamente, en las universidades de derecho, la enseñanza de los contratos con mayor potencial de éxito a nivel empresarial depende de varios factores, por un lado, depende del perfil de la facultad, pero también depende del enfoque del plan de estudios y del vínculo entre la universidad con el entorno empresarial.

Los docentes tenemos que tomar conciencia de que, para formar emprendedores de éxito, es indispensable facilitarles medios y herramientas jurídicas que les ayuden a desenvolverse eficazmente en el tráfico económico. En este contexto, conocer y dominar el funcionamiento de los contratos mercantiles, constituye una competencia clave. Dichos contratos son una herramienta jurídica básica para formalizar las relaciones comerciales que se entablan con proveedores, distribuidores, clientes o socios (Gaminde Egia, Gadea & Rego, 2020).

Una comprensión bien fundamentada de los contratos, dará a los futuros emprendedores la oportunidad de negociar con mayor seguridad jurídica, prevenir riesgos y evitar procedimientos contenciosos y conflictos legales fruto de incorporar a los contratos, cláusulas ambiguas o desequilibradas (Gallego Sánchez & Fernández Pérez, 2022). Además, el dominio de esta disciplina les permite a los estudiantes, detectar oportunidades estratégicas en modalidades contractuales específicas tales como la franquicia, el leasing o la agencia, contratos muy adecuados si se quiere llevar a cabo un modelo de negocio innovador o de rápida expansión.

Desde una perspectiva jurídica, una formación adecuada sobre los contratos mercantiles también contribuye a fortalecer la cultura de compliance, imprescindible a día de hoy, porque una gestión empresarial alineada y acorde con la legalidad, no solo evitará futuras sanciones, sino que reforzará la credibilidad, el buen gobierno y la sostenibilidad del negocio (Pérez García, 2025).

En definitiva, el conocimiento de los contratos mercantiles no es algo accesorio, sino que es básico en la formación empresarial. Su enseñanza

facilitará al futuro empresario, criterios técnicos para operar en el mercado con autonomía jurídica, le permitirá generar confianza en el consumidor y le ayudará a proteger el valor creado por su actividad emprendedora.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo, es proporcionar una guía práctica y valiosa para poder ser incluida en la formación de los futuros empresarios. Enseñar gestión exitosa en la universidad de economía es fundamental para preparar a los futuros profesionales para el mundo laboral. A través de la gestión, los estudiantes podrán aprender, no sólo a liderar equipos sino también a tomar decisiones estratégicas y a optimizar su enfoque en la gestión de los contratos, habilidades esenciales para el éxito en cualquier organización, independientemente de su sector.

De todos, es sabido que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento, comprender el marco legal propio del derecho mercantil relacionado con la fiscalidad, registro, contabilidad etc, permitirá al emprendedor evitar multas, sanciones y posibles contenciosos.

Un empresario que es capaz de entender como funcionan y para que sirven contratos mercantiles como el contrato de compraventa, distribución, agencia, franquicia entre otros, le da la ocasión de proteger al máximo sus intereses patrimoniales, negociar mejor las cláusulas y condiciones del contrato y evaluar desde el punto de vista jurídico, los riesgos y oportunidades de negocio que le conceden dichos contratos (Arroyo Aparicio, A., & Végez Sánchez,2023)

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el presente trabajo ha consistido en una revisión sistemática mediante la cual, se ha analizado la normativa jurídica y la más reciente doctrina que existe en relación a un aspecto esencial que rige las relaciones entre empresas y sus diferentes partes interesadas, incluyendo proveedores, clientes y empleados, dicho aspecto esencial es el relativo a los contratos mercantiles porque fundamentalmente sirven para estructurar legalmente las relaciones

comerciales, evitar conflictos, proteger a las partes y asegurar que las operaciones empresariales se desarrollen con confianza, claridad y respaldo legal. Para poder discriminar la información obtenida y lograr los objetivos establecidos en nuestro trabajo de investigación, hemos elaborado una guía que facilite la formación que los futuros empresarios deben tener a su alcance, a la hora de prepararse para el mundo laboral.

4. RESULTADOS

A través del presente trabajo de investigación, hemos podido constatar que una adecuada definición y estructuración de los contratos empresariales, constituye un pilar esencial en toda transacción comercial. Como profesora de Derecho, observo que los contratos no solo sirven para formalizar a nivel legal acuerdos entre las partes contratantes, su función va mucho más allá porque se han convertido en herramientas estratégicas que permiten a las empresas gestionar riesgos, proteger intereses económicos y optimizar las operaciones comerciales.

Esta evidente realidad propia del ámbito empresarial, exige una revisión crítica del modo en que enseñamos estos contenidos a los futuros juristas y emprendedores.

Desde diversas teorías de la empresa, e incluimos tanto las clásicas como las contemporáneas, se ha señalado la relevancia de una toma de decisiones jurídicamente sólidas y eficientes. Cuando los contratos no se abordan con el rigor necesario, corremos el riesgo de asumir costes derivados de errores contractuales, ineficiencias operativas o conflictos que podrían no haberse producido con una buena planificación jurídica.

En las facultades de Derecho, la enseñanza de los contratos suele abordarse desde una perspectiva generalista. La asignatura de “Derecho de Obligaciones y Contratos” es pues una materia troncal que básicamente se centra en enseñar los principios esenciales como son, la formación del contrato, los elementos que lo componen y las causas que genera su incumplimiento. Por otra parte, se analizan contratos clásicos como la compraventa, el arrendamiento, el mandato o el préstamo, e incluso se estudian contratos mercantiles tales como la franquicia, agencia o

distribución, pero todos ellos, se suelen enseñar desde un enfoque más teórico que práctico.

Algunas universidades consideran importante complementar la formación que imparten, con análisis de jurisprudencia, simulaciones o clínicas jurídicas. Gracias a estas prácticas, los alumnos aprenden a redactar cláusulas como las de confidencialidad, no competencia o fuerza mayor. De todas maneras, este tipo de formación no siempre se centra en los contratos que más relevancia tienen en el mundo empresarial actual.

En mi experiencia, la laguna más importante se halla en la falta de formación especializada en contratos de alto valor estratégico y económico. La mayoría de los planes de estudio están orientados a preparar buenos juristas, pero no siempre consiguen formar a emprendedores capaces de comprender la lógica contractual de un pacto de socios, un acuerdo de inversión, o una licencia tecnológica.

Por fortuna, algunos programas de máster o posgrado en Derecho Corporativo o Empresarial sí consiguen abarcar esta realidad desde un enfoque más práctico puesto que se estudian, no sólo acuerdos internacionales o de comercio exterior, sino también otros contratos tales como, los contratos de inversión (venture capital, deuda convertible, notas convertibles); pactos de socios o acuerdos entre accionistas; licencias de propiedad intelectual y contratos tecnológicos (SaaS, desarrollo de software).

En dichas formaciones, los contratos dejan de ser objeto de estudio teórico y se entienden como herramientas de negocio fundamentales para la negociación, la financiación o la internacionalización de la empresa.

El desafío fundamental, por tanto, no es solo enseñar qué es un contrato, sino enseñar a negociarlo, enseñar a como utilizarlo estratégicamente y lo más importante, a como redactarlo. Esta es, según mi opinión, un objetivo básico si queremos formar verdaderamente a quienes liderarán el futuro empresarial desde una base jurídica sólida.

Como resultado de la presente investigación, también hemos constatado que la definición y estructuración de los contratos empresariales, son elementos cruciales en toda transacción comercial. Estos contratos no solo consiguen formalizar acuerdos, sino que también actúan como

mecanismos estratégicos para proteger intereses, gestionar riesgos y mejorar la efectividad operativa. Al respecto, la diversidad de teorías empresariales, desde las clásicas hasta las contemporáneas, ofrecen enfoques valiosos para entender y tomar decisiones efectivas en el entorno empresarial (Díez-Picazo, L., & Gullón, 2019). En el supuesto de que no se aborden de forma adecuada estos problemas, se pueden llegar a generar ineficiencias y gastos excesivos para la empresa, por lo que una correcta gestión de contratos es indispensable para el rendimiento de un negocio (Paniagua Zurera, 2022).

Como ya hemos hecho referencia, en las facultades de derecho, también se analizan casos y jurisprudencia, es decir, se estudian sentencias y casos reales, aunque muchas veces con un enfoque más académico que práctico. Para ello se imparten prácticas o seminarios que permiten aprender a redactar con precisión redacción de cláusulas específicas tales como cláusulas de confidencialidad, cláusulas de no competencia y de fuerza mayor entre otras.

Ahora bien, no siempre se enseñan directamente los contratos "más exitosos" para el mundo empresarial. La mayoría de los planes de estudio están diseñados para formar juristas con un conocimiento general sobre el derecho mercantil, pero no se logra formar a futuros emprendedores o especialistas en contratos de alto impacto económico a excepción de algunos másteres o programas de posgrado en Derecho Corporativo, Derecho Empresarial, en los que sí se enseña el derecho mercantil y en concreto la disciplina de obligaciones y contratos, desde un enfoque más orientado a la práctica y la rentabilidad empresarial. Se analizan pues, contratos como contratos de inversión (*venture capital*, convertible notes); pactos de accionistas, acuerdos de confidencialidad (NDA), y licencias de propiedad intelectual.

Podemos también afirmar que, tras la presente investigación, los considerados contratos clave, los hallamos en disciplinas más específicas tales como:

- Finanzas Corporativas, en la que se estudian los contratos de inversión como las acciones preferentes, la deuda convertible o los acuerdos de capital riesgo (*venture capital*).

- Negociación Empresarial, centrada en las técnicas para la negociación de acuerdos complejos, como joint ventures, fusiones y adquisiciones.
- Dirección Estratégica, en esta materia se analizan las alianzas estratégicas, licencias, franquicias.
- Marketing y Distribución, en esta disciplina se busca formar al alumno en el estudio de los contratos de agencia, distribución exclusiva y colaboración comercial.
- Emprendimiento y Business Plans: donde se introducen pactos de socios, acuerdos de confidencialidad (NDAs) y contratos con clientes y proveedores.

Como podemos ver, la enseñanza de redacción específica de cláusulas contractuales es aún bastante limitada y queda generalmente reservada a programas MBA de carácter especializado.

Ahora bien, no sólo es relevante este análisis desde la formación que se imparte en las universidades de Derecho, como es lógico, es muy importante también llevar el presente análisis desde la perspectiva de las facultades de Economía y Empresa. En estas facultades, los contratos con mayor relevancia práctica y académica suelen ser:

- Contratos de capital riesgo (venture capital).
- Contratos de franquicia y licencias de marca.
- Contratos de distribución y colaboración comercial.
- Acuerdos de *joint venture* o alianzas estratégicas.
- Contratos de fusiones y adquisiciones (M&A).
- Contratos vinculados a innovación tecnológica.
- Contratos de consultoría, servicios y cadena de suministro (*supply chain*).
- Planes de incentivos como *stock options* para empleados clave.

Este enfoque formativo aporta las siguientes ventajas a los estudiantes: En primer lugar, facilita el desarrollo de una visión estratégica del contrato, no sólo como instrumento de crecimiento empresarial, sino también como un instrumento de acceso a financiación o protección de la innovación. En segundo lugar, le permite fomentar habilidades de negociación y toma de decisiones, sin duda esenciales para liderar desde una perspectiva empresarial más que puramente legal.

Sin perjuicio de ello, una gestión contractual exitosa también requiere una comprensión integral del marco normativo que regula cada tipo de contrato, sin ello, no es posible poder llevar a cabo una adecuada toma de decisiones (Pérez García, 2025). En este sentido, el cumplimiento normativo no solo minora riesgos financieros y legales, sino que también refuerza la confianza de socios, clientes e inversores, protege datos sensibles y contribuye a consolidar una cultura organizacional basada en la ética y la responsabilidad (Garrigues, 2007).

A modo de ejemplo, el cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) ha adquirido una gran relevancia y dimensión estratégica para las organizaciones. Que los futuros empresarios tomen conciencia de ello y conozcan dicho marco normativo europeo, les permitirá, por un lado, mejorar la confianza del cliente mediante el compromiso con la privacidad y la gestión ética de los datos personales pero, por otro lado, también les ayudará a evitar sanciones económicas que pueden comprometer la estabilidad financiera. Así mismo, les abrirá el acceso a mercados internacionales (en concreto el europeo) y les permitirá la gestión de datos, favoreciendo una toma de decisiones más eficiente.

El conocimiento y aplicación de la normativa relativa a la protección de datos, se ha convertido pues, en un valor diferencial competitivo en sectores donde la privacidad y la seguridad son prioritarias.

La legislación en materia de derechos de los consumidores, como el Real Decreto Legislativo 1/2007 de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias. (BOE núm. 287, de 30 de noviembre de 2007), regula obligaciones específicas para las relaciones contractuales, sobre todo en lo referente a la contratación

a distancia o fuera del establecimiento comercial. En estos casos, se exige transparencia plena mediante la entrega de información precontractual que abarque desde la identificación del empresario hasta las condiciones de desistimiento, garantías, medios de pago y procedimientos internos de reclamación.

Cuando las empresas ofrecen productos o prestan servicios a través de internet, están obligadas a respetar un marco legal establecido. La mayoría de la normativa que constituye dicho marco legal para la venta online, se halla regulada en la Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (BOE núm. 166, de 12/07/2002), sin perjuicio de que encontremos legislación aplicable más específica dependiendo del sector, producto o servicio concreto que se ofrezca.

Cuando los destinatarios, es decir, el potencial cliente, es un consumidor final y no un empresario o una empresa, los derechos que le amparan son mayores. La mayor parte de estos derechos contemplados para el consumidor, y obligaciones o deberes previstos para el empresario, se regulan en la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios. Entre estos derechos que tiene el consumidor en todo tipo de compras y servicios, y especialmente en los que se ofrecen por canales digitales o internet, está el derecho de desistimiento, un derecho que constituye un elemento clave en el comercio electrónico, pues va a determinar la forma y plazo en qué el cliente va a poder resolver el contrato (Cavanillas Múgica, 2021).

También es clave que los empresarios conozcan el funcionamiento del derecho al desistimiento a los efectos de poder contratar con sus clientes y evitar así futuros conflictos. Sabemos que hay muchas razones por las que se puede entrar en conflicto con los clientes, entre dichas razones cabe mencionar la falta de resultados, falta de entendimiento, precios altos, impuntualidad en la entrega de los trabajos, entre otros.

Cuando se trata de resolver conflictos con clientes, la mediación puede ser una herramienta efectiva y beneficiosa para todas las partes involucradas. La mediación es un proceso en el que un tercero neutral, el mediador, ayuda a las partes a llegar a un acuerdo mutuo y satisfactorio.

Pero no siempre resultan efectivas las medidas que procuran resolver el conflicto con el cliente, esta es básicamente la razón por la que, con vistas a encontrar mayor seguridad jurídica, el consumidor prefiere en muchos casos judicializar el conflicto, sin perjuicio de que también en este supuesto, el consumidor suele hallar obstáculos establecidos por las empresas tales como, las cláusulas de elección de foro y de ley aplicable.

Las mencionadas cláusulas, que de forma habitual las hallamos en un enlace de las páginas web dentro de las condiciones generales de la contratación, permiten escoger el lugar a cuyos tribunales se deberá someter el litigio (o la corte arbitral en caso de cláusula arbitral). El problema radica en que, casi siempre se tratará del país donde la empresa matriz tenga su domicilio social y, por tanto, en los casos de las multinacionales del *e-commerce*, un país que no suele ser el domicilio del consumidor. Como podemos suponer, para el consumidor va a ser muy poco práctico tener que litigar en el extranjero, sobre todo si tiene intención de pleitear por un bien de escaso valor.

Por todo lo expuesto, es muy relevante que el futuro empresario, conozca bien el concepto de *compliance* en el ámbito mercantil. Dicho concepto supone la adopción de sistemas internos que aseguren la conformidad legal de las operaciones contractuales (Santana Lorenzo, 2025). Recibir una adecuada formación en este aspecto y aplicarlo en la práctica, facilitará al empresario garantizar la validez y legalidad de los contratos, previniendo conflictos jurídicos; también le permitirá identificar y mitigar riesgos, incluyendo los asociados a la corrupción o incumplimientos normativos; reforzar la confianza entre las partes (lo que mejora las relaciones comerciales a largo plazo); optimizar los procesos de contratación, haciéndolos más seguros y eficientes y sobre todo, le ayudará a evitar sanciones derivadas de incumplimientos contractuales o normativos.

Así pues, sabemos que gestionar adecuadamente los contratos supone, no sólo saber redactarlos, sino también cumplir con la normativa vigente, proteger los datos personales, garantizar los derechos de los consumidores y entender las implicaciones de la intervención pública en la actividad empresarial (Camacho Ereira, 2015). No hay que olvidar que la transparencia, la ética y el cumplimiento normativo son, en

definitiva, pilares esenciales para la sostenibilidad y el éxito a largo plazo de cualquier organización (Sánchez Martín, 2017).

Además, esta gestión presenta desafíos importantes, como el seguimiento de plazos, la necesidad de automatización y la gestión de riesgos complejos. Las universidades son conocedoras de esta realidad, por este motivo la formación en materia contractual debe ser acorde con las exigencias y requerimientos del entorno profesional actual, y los docentes somos un instrumento más que debe estar a disposición del objetivo primordial que es según mi opinión, no sólo transmitir conocimientos, sino preparar a los futuros profesionales para una gestión contractual consciente, ética y estratégica.

Por otra parte, dentro de esta labor formativa universitaria actual, es básico que los estudiantes sean también conocedores de lo que se consideran los elementos esenciales de un contrato empresarial o mercantil. Y es que dichos elementos, no sólo son una mera formalidad jurídica que le dan forma a un acuerdo, sino que garantizan que ambas partes comprendan claramente sus derechos, obligaciones y responsabilidades.

Entre los componentes clave que todo contrato debe contemplar, encontramos los siguientes:

- Identificación de las partes: Es imprescindible identificar adecuadamente las partes que van a intervenir en el contrato, indicando si son personas físicas, jurídicas, organizaciones o cualquier otra entidad. Esta identificación puede efectuarse facilitando datos como nombre o razón social, domicilio, NIF o DNI, entre otros.
- Objeto del contrato: El contrato debe indicar de forma precisa su finalidad o propósito que además por imperativo legal, debe ser lícito, determinado o determinable, posible y acorde con la normativa vigente. Por ello podemos afirmar que el objeto del contrato debe estar claramente especificado y alineado con la el marco normativo vigente, la moral y el orden público.
- Obligaciones de las partes: En todo contrato se establecen compromisos que cada parte está dispuesta a asumir. Dichas

obligaciones permiten determinar lo que se espera de cada una de ellas en cuanto a ejecución, entrega, prestación o cumplimiento.

- Duración del contrato: Este aspecto es también muy relevante tener en cuenta porque va a incluir tanto la vigencia del contrato como las condiciones de renovación, prórroga o terminación anticipada. Puede tratarse de un contrato por tiempo determinado, vinculado a un proyecto específico, o de duración indefinida, en cuyo caso se deben prever mecanismos para que pueda ser denunciado y extinguido de forma previamente establecida (Jiménez Sánchez, 2024).
- Forma de pago: Se debe estipular con claridad cómo se efectuarán los pagos entre las partes, es decir, los plazos, condiciones y modalidad que pueden consistir, por ejemplo, en transferencia, efectivo, financiación. Este punto es crítico para evitar malentendidos y prevenir conflictos, por eso debe prever cualquier detalle relevante que tenga relación con el sistema de pago.
- Cumplimiento e incumplimiento: Un contrato redactado correctamente, no solo prevé lo que ocurrirá en caso de incumplimiento, sino que también debe contemplar las consecuencias de dicho incumplimiento (cláusulas penales). Al respecto se suelen incluir cláusulas que prevean desde retrasos o defectos en la entrega, hasta impagos u otras violaciones contractuales (Sánchez Calero, 2018).

Desde el punto de vista académico y pedagógico, es igualmente importante familiarizar al alumnado con los principales tipos de contratos que se utilizan en la práctica empresarial. Estos pueden clasificarse, entre otros, en contratos de cambio, colaboración o seguros (Benito Osma, 2025).

Los principales tipos de contratos empresariales son, en primer lugar, los contratos de cambio, los cuales facilitan un intercambio de bienes o servicios. Entre ellos destaca:

- El contrato de compraventa por constituir el más representativo. Se halla regulado en el artículo 1445 del Código Civil, establece que las partes se obligan mutuamente a transferir la

propiedad de un bien a cambio de un precio. El Código de Comercio también lo prevé cuando tiene carácter mercantil.

- Contrato de arrendamiento: Previsto entre los artículos 1542 y 1603 del Código Civil. Es aquel contrato en virtud del cual, una parte llamada arrendador, cede el uso de un bien a otra, arrendatario, a cambio de una renta.
- Contrato de permuta: Similar a la compraventa, pero se diferencia de este último en que no media dinero en la transacción, puesto que las partes lo que intercambian a través de este contrato, son bienes o servicios. Aparece previsto también en el Código Civil, artículos 1538 y 1541.
- Contrato de suministro, de obra o de servicios: Es un contrato muy utilizado en el tráfico mercantil, sin perjuicio de no hallarse especialmente previsto en el Código Civil. Mediante estos contratos, las partes se obligan a entregar bienes o ejecutar una obra o servicio determinado a cambio de una contraprestación económica.

Contamos con un segundo grupo de contratos que podemos catalogar como contratos de colaboración, diseñados para establecer relaciones estratégicas entre empresas o profesionales, tienen un objetivo común, por ello podemos incluir:

- Contrato de agencia: Se trata de un contrato regulado por la Ley 12/1992, gracias a él, se facilita al empresario principal que un agente promueva, sin asumir el riesgo directo de la operación, la venta de productos o servicios, esta promoción la suele realizar el agente en nombre y por cuenta de otra empresa.
- Contrato de mandato (o de comisión): Este contrato permite que una persona llamada mandante, encargué a otra persona conocida como mandatario, la realización de actos jurídicos por cuenta del primero, pudiendo o no actuar en su nombre. Se halla regulado entre los artículos 1709 y 1739 del Código Civil.

- Contrato de franquicia: Según la Ley 7/1996, de Ordenación del Comercio Minorista, en este contrato el franquiciador cede al franquiciado el derecho a explotar un modelo de negocio a cambio de una contraprestación, este derecho lo adquiere franquiciado, dentro de una zona geográfica delimitada y bajo unas condiciones establecidas.

Así mismo, debemos mencionar los contratos vinculados a seguros, custodia y financiación. Dichos contratos incluyen acuerdos donde el riesgo, la garantía o el resguardo juegan un rol principal. Incluimos en esta tercera modalidad de contratos los siguientes:

- Contratos de seguro: El contrato de seguro es un acuerdo en virtud el cual, la parte aseguradora se compromete a subsanar un daño o indemnizar al tomador de la póliza, siempre que el siniestro que haya tenido lugar esté previsto previamente en el contrato. Con independencia del tipo de póliza y de los riesgos que esta cubra, el tomador se compromete a pagar un precio denominado prima.
- Contrato de depósito o custodia: En él, una persona llamada depositante, entrega un bien a otra conocida como depositario, para que este último lo guarde y proteja, con la obligación de devolverlo cuando se le solicite. Este tipo de contrato es muy común cuando se busca la guarda de objetos de valor, documentos importantes o bienes personales que se desean proteger.
- Contrato de préstamo o crédito: Habitualmente celebrados con entidades financieras, estos contratos implican la entrega de una suma de dinero para que sea devuelta en un plazo, con intereses previamente determinados.
- Contrato de garantía: Un contrato de garantía es un acuerdo que asegura el cumplimiento de una obligación principal, ya sea personal o patrimonial. Encontramos diferentes modalidades, como la fianza (garantía personal) y la prenda o hipoteca (garantías reales). Estos contratos son accesorios al principal y solo se ejecutan en caso de incumplimiento de este. Sirven,

en definitiva, para asegurar el cumplimiento de una obligación. Un ejemplo sería el contrato de leasing, en el que una parte, a cambio de cuotas periódicas y con opción de compra al finalizar el plazo, cede a otra el uso de un bien.

Que el estudiante pueda llegar a comprender los mencionados contratos y la finalidad que tiene cada uno de ellos, no solo le va a capacitar desde un punto de vista teórico, sino que también le aportará las herramientas prácticas clave para desenvolverse en un entorno empresarial fuera de las aulas. Por tanto, una formación universitaria de calidad debería siempre integrar la enseñanza del contrato, no solo desde un punto de vista jurídico, sino también desde una dimensión estratégica, operativa y de gestión.

5. DISCUSIÓN

La gestión efectiva de contratos empresariales es un elemento esencial en el mundo empresarial actual ya que ordenan el tráfico económico entre profesionales, autónomos y empresas, ofreciendo seguridad jurídica al proteger entre otras cosas, activos intangibles como podrían ser patentes, marcas, *know-how* etc.

Los contratos son la columna vertebral de las transacciones comerciales, definen los derechos, obligaciones y expectativas de todas las partes involucradas cuando hay intercambio de bienes, prestación de servicios, distribución o colaboración.

Son pues, acuerdos jurídicos entre dos o más partes que regulan relaciones de carácter comercial o empresarial, por ello se rigen por el Derecho mercantil y no por el Derecho civil, salvo en lo no previsto específicamente en el Código de Comercio.

Los contratos también nos sirven como medio de prueba de la existencia de la relación comercial, ante tribunales o ante hacienda en caso de inspección, reclamación o controversia de algún tipo.

La discusión en el presente trabajo se centra en determinar si los estudiantes de derecho de la empresa, cuentan con la habilidad para gestionar estos acuerdos de manera eficiente y efectiva, puesto que ello puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en el entorno empresarial.

6. CONCLUSIONES

En el actual contexto de creciente competitividad empresarial y complejidad jurídica, el conocimiento del Derecho Mercantil constituye una competencia esencial para los futuros empresarios. El ordenamiento jurídico mercantil, no se halla reservado a los profesionales del Derecho, puesto que constituye una herramienta que incide de manera directa en la gestión adecuada, la sostenibilidad y el éxito de cualquier iniciativa empresarial. La posibilidad de saber interpretar y aplicar de forma adecuada los contratos propios del tráfico mercantil tales como el de la compraventa, el contrato de agencia, el de franquicia o el de distribución, resulta esencial, no sólo para evitar conflictos o malos entendidos, sino también para logara optimizar relaciones comerciales y asegurar un marco jurídico seguro para las operaciones económicas.

Por otra parte, comprender las obligaciones legales que afectan a la actividad empresarial, desde los deberes contables hasta el cumplimiento normativo *compliance*, al que hemos hecho referencia en un anterior apartado, permite prevenir riesgos jurídicos, evitar sanciones y reforzar la reputación corporativa. Así mismo, el empresario no solo actúa como gestor económico, sino también como sujeto responsable frente a terceros, al Estado y a sus propios socios o empleados.

Ofrecer una guía adecuada del contenido propio del Derecho Mercantil en programas formativos para emprendedores y gestores, les dotará de unos conocimientos jurídicos básicos que les permitirá actuar con la diligencia adecuada, prever contingencias legales y desenvolverse con confianza en un entorno normativo cada vez más complejo, extenso y exigente. Por tanto, integrar contenidos jurídico-mercantiles en la formación empresarial representa no solo una necesidad, sino también una garantía de legalidad y un factor fundamental de competitividad.

Como hemos mencionado en el apartado relativo a los resultados, una gestión exitosa de los contratos, implica pues ser conocedor de un marco legal, que regula la cuestión relativa a la protección de datos, la relativa a los derechos de consumidores y la intervención pública. La ética, la transparencia y cumplimiento normativo son, en definitiva, claves para que las organizaciones se aseguren el éxito y sepan hacer frente en su gestión y a desafíos tales como, el cumplimiento de plazos, la necesidad

de automatización y la dificultad para manejar riesgos, entre otros. Las universidades son conocedoras de esta realidad, de ahí que el capital humano constituya el elemento más relevante y dinámico en la gestión de una formación que garantice un buen uso de los conocimientos que en la actualidad, deben tener muy presentes los centros de formación.

En conclusión, y ante la cuestión de cómo se podría mejorar esta enseñanza podemos citar soluciones tales como: incluir talleres prácticos obligatorios sobre contratos empresariales reales; invitar abogados de empresa y emprendedores a compartir casos y errores comunes que se comenten en la práctica. Otra posibilidad sería ofrecer formación cruzada con facultades de negocios; fomentar la participación de los estudiantes invitándoles a que redacten los contratos que necesitan las *startups*. Por último, también se podría simular negociaciones internacionales que emulen situaciones reales del mercado.

Y es que como sabemos, la universidad nos proporciona la base suficiente para formarnos a nivel teórico, pero el poder formarse en el uso de los contratos de manera que facilite el éxito profesional, requiere dotar a esa formación de una práctica adicional, a la vez que educación continua o especialización.

Para quienes buscan éxito empresarial a través del Derecho, es pues clave complementar la formación académica, con cursos específicos, experiencias reales, enfoque en la innovación legal y *networking* profesional.

7. REFERENCIAS

- Arroyo Aparicio, A., & Végez Sánchez, M. (2023). Derecho mercantil y administraciones públicas. UNED.
- Benito Osma, F. (2025). La contratación mercantil: nuevas realidades, relaciones comerciales y de consumo. En *Desafíos del regulador mercantil en materia de contratación y competencia empresarial* (pp. 173–186). [Editorial y otros datos completos]. <https://muse.jhu.edu>
- Camacho Ereira, C. (2015). Nuevos plazos para el ejercicio del derecho de desistimiento por el consumidor y devolución de las prestaciones en la Ley 3/2014, de 27 de marzo, por la que se modifica el Texto Refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios. *Revista Aranzadi Doctrinal*, (2).

- Cavanillas Múgica, S. (2021). El Real Decreto Legislativo 1/2007, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias. Aranzadi Civil, (1), 2133–2166.
- Díez-Picazo, L., & Gullón, A. (2019). Sistema de Derecho Civil (Vol. II, Contratos y obligaciones) (19.^a ed.). Tecnos.
- Gallego Sánchez, E., & Fernández Pérez, N. (2022). Derecho mercantil: Primera parte (6.^a ed.). Tirant lo Blanch.
- Gaminde Egia, E., Gadea, E., & Rego, A. (2020). Derecho de la contratación mercantil (2.^a ed.). Dykinson.
- Garrigues, J. (2007). Contratos mercantiles. Civitas.
- Jiménez Sánchez, G. J. (Coord.). (2009). Derecho mercantil I [Resumen de tomos I y II]. Dykinson.
- Paniagua Zurera, M. (2022). Derecho mercantil (4.^a ed.). Dykinson.
- Pérez García, M. L. (2025). Criminal compliance y sociedades mercantiles públicas: Buen gobierno corporativo e integridad público-empresarial en el siglo XXI. Aranzadi.
- Sánchez Calero, F. (2018). Instituciones de Derecho Mercantil (21.^a ed.). Marcial Pons.
- Sánchez Martín, M. Á. (2017). Plan de prevención de riesgos penales y código ético de conducta. Aranzadi.
- Santana Lorenzo, M. (2025). Guía práctica de compliance internacional. Aranzadi. tienda.aranzadilaley.es
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La educación superior en el siglo XXI: Condiciones para su pertinencia. UNESCO-IESALC.
- Referencias legislativas:
- España. (1885). Real Decreto de 22 de agosto de 1885 por el que se publica el Código de Comercio. Gaceta de Madrid, (289), de 16 de octubre de 1885. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1885-662>.(Consultado el 18 de junio de 2025).
- España. (1889). Código Civil. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>.(Consultado el 18 de junio de 2025).
- España. (1992). Ley 12/1992, de 27 de mayo, sobre Contrato de Agencia. Boletín Oficial del Estado, (128), 18152–18154. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-12142>.(Consultado el 18 de junio de 2025).

- España. (1996). Ley 7/1996, de 15 de enero, de Ordenación del Comercio Minorista. Boletín Oficial del Estado, (15), 1249–1265.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-1072>.(Consultado el 18 de junio de 2025).
- España. (2002). Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico. Boletín Oficial del Estado, (166), 25388–25403. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-13758>.(Consultado el 18 de junio de 2025).
- España. (2007). Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias. Boletín Oficial del Estado, (287), 49181–49264.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-20555>.(Consultado el 18 de junio de 2025).
- Parlamento Europeo y del Consejo. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Diario Oficial de la Unión Europea, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>.(Consultado el 18 de junio de 2025).

EL CÍRCULO VIRTUOSO DE LEER, ANALIZAR Y ESCRIBIR UN TEXTO. PROPUESTA DE UN CURSO DE REDACCIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA

RAMÓN MORENO RODRÍGUEZ
Universidad de Guadalajara (México)

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de treinta años que imparto cursos de redacción para estudiantes de la carrera de Letras Hispánicas. Con el paso del tiempo y las diversas instituciones educativas para las que he laborado, el ámbito del alumnado se fue ampliando. He trabajado con estudiantes de las carreras de Derecho, Medicina, Finanzas, Periodismo, etc. Estos cambios, para bien, me han hecho cambiar de perspectivas y de métodos.

Ya no soy el profesor que en 1996 impartió esta clase por primera vez. No me refiero a que entonces partí de cero, pues para esa fecha ya tenía diez años de experiencia docente. Quiero decir que en ese momento cambió el escenario y hoy también es diferente. Por otro lado, entre 1986 y el presente, las instituciones educativas para las que he laborado, me han hecho tomar —más por fuerza que por grado— una cantidad de cursos, siempre de formación docente, nunca del área de especialización. En estos cursos veraniegos aprendí muchas cosas, quizá no más de las que me enseñó la misma experiencia al interior del aula, pero sí, sin dudas, retuve muchos secretos y trucos que con el paso del tiempo fui adaptando a mi manera de ser y a mi mecánica de trabajo en el salón de clases.

Cuando en aquel lejano año de fines del milenio anterior preparé este curso, independientemente de que me apoyé en los apuntes que ya tenía de cursos preparatorianos, me enfrenté a un alumnado muy diferente; comprendí que no es lo mismo *enseñar a escribir la o por lo redondo*

a un muchacho que a un joven que empieza a empuñar la pluma con unas perspectivas artísticas. Este es el primer deslinde que quiero hacer en el presente trabajo. Si bien el curso va dirigido a estudiantes que enfrentan la escritura como un proceso que va más allá de juntar con, más o menos decencia, una letra con otra hasta formar cadenas complejas de enunciados, es necesario decir que lo que a continuación presento no es un curso de creación escritural creativa; ese es otro asunto en el que hoy no habré de entrar, aunque no hay duda de que la perspectiva de la belleza del lenguaje me determina en muchas cosas.

Aprendí que muchos jóvenes escritores (que ya lo son o pretenden serlo) no distinguen entre una cosa y otra. Debo decir que, con frecuencia, hay candidatos a novelistas que piensan que tienen derecho a escribir lo que quieren o como quieren pues su pluma está más allá del bien y del mal y no es así.

Para ser escritor, es necesario dominar (y muy bien) los rudimentos mínimos de la redacción elemental y que nada los exime de esta exigencia. También les aclaro a mis alumnos que mi curso no es para recrearnos y solazarnos sobre las frases o imágenes que puedan construir con donosura, sino una simple claridad entre la diferencia que hay entre poner una coma y un punto y coma, por sólo decir un primer obstáculo muy concreto que enfrentan. Una vez dominado eso se podrá escribir todo lo bello que se quiera y que se pueda, pero eso no será motivo de este curso.

Así pues, lo que en aquellos tiempos fue una mínima reunión de apuntes y ejercicios, hoy se ha configurado como un nutrido material que sigo entregando a mis jóvenes estudiantes a los que, reconozco con cierta vanidad, los sorprende porque no pueden dar crédito que cualquier duda o dificultad que enfrentan ya tengo para ellas una respuesta, una explicación y una solución. Les parece que soy un mago que saca de la chistera un truco, una fantasía, un “falso silogismo de colores”. Pero no es así, sino la habilidad que he desarrollado de responder tantas decenas y centenas de veces las mismas preguntas y los mismos problemas.

Quiero decir que (y este es el segundo deslinde), como en todo conocimiento humano concreto (conducir un automóvil, por ejemplo), hay un limitado número de dificultades que se enfrentan y todo lo demás son

variantes de todo lo previo; por eso, lo que a continuación describiré son las cosas que desde entonces he ido pensando y respondiendo. ¿Le he dado al clavo? Quizá no, o diré con menos falsa modestia, no del todo. O quizá no del todo para el gusto del que lee las presentes líneas, porque la forma de resolver estos problemas que explicaré no le son solubles de la forma en como yo lo hago. Muchas cosas podría decir al respecto, pero sólo agregaré una insuflada afirmación del muralista David Alfaro Siqueiros que dijo “no hay otro camino más que el mío”.

Era impertinente al descalificar así a Diego Rivera o a José Clemente Orozco, pero tenía razón; no por la parte soberbia del asunto, sino por la humilde realidad de que nadie puede enseñar ningún camino sino es el que ya tiene totalmente trillado y de eso se tratan estas consideraciones. Lo que ahora se leerá son los resultados de ese camino que me sé con los ojos cerrados. ¿Es el mejor? Quizá no, pero es el que yo conozco. ¿Funciona?, por supuesto que sí, lo tengo sabido de sobra. ¿Funcionará para todos? Quizá no, pero el que me quiera seguir con paciencia y humildad podrá tener cosechas muy ricas y generosas. Empecemos pues.

2. LA EPISTEMOLOGÍA EN PERSPECTIVA

Tengo para mí que en el siglo XIX, cuando se intentó aplicar el llamado método científico –que tantos éxitos tenía desde el siglo XVIII en física, química o matemáticas– a las humanidades, se propuso algo muy atractivo y provocador. Proponer esto era como desear que el agua y el aceite se pudieran fundir en uno solo y luego obtener un nuevo producto, como sucede con el cobre y el estaño que dieron origen al poderoso y no poco sorprendente bronce.

Pero también parecía una verdadera locura porque, ¿cómo hacer que las humanidades (música, literatura, artes plásticas, etc.) se sujetaran a unas rígidas normas de causas, efectos, medidas, constantes, etc., cuando lo que constituye los conocimientos humanos es precisamente lo contrario: la improvisación, el chispazo, lo impredecible, lo intuitivo?

En sentido estricto, ¿quién tuvo por primera vez esta descabellada idea? Lo ignoro, pero en el ámbito de las letras –que es lo nuestro– lo tengo muy claro en Balzac (cuando escribía novelas a las que llamaba

fisiologías) o en Emile Zola cuando intentó crear un método científico para escribir sus historias (la novela experimental) o en Vladimir Propp que acuñó el término funciones, cuando describió las invariantes de los cuentos populares rusos, tronco central de su método científico para estudiar los cuentos.

Así es como surge, a mi parecer, en nuestra era contemporánea la concepción de una epistemología o teoría del conocimiento o enseñanza de las ciencias (*wissenschaftslehre*); es decir, la concepción utópica –casi diría descabellada– de que es posible concretizar en un texto (¿ensayos, libros?) una SISTEMÁTICA manera de organizar el estudio y el conocimiento de todo tipo de ciencias, ya sean éstas exactas o humanistas; a todas les debería ajustar bien esa camisa. Es decir, si es posible concretizar (como en realidad existe y es un hecho mensurable) un procedimiento racional para estudiar, conocer y llegar a la verdad de la química luego entonces es posible crear un método de todos los métodos científicos. Algo así como una gramática que incluya y sea válida para todas las lenguas. No una gramática para el inglés, otra para el ruso, otra para el español, etc., sino una gramática de gramáticas que sea posible aplicar a cualquier lengua, como quería Louis Hjelmslev.

Si concebir un método científico para la literatura o la psicología o la historia (cada uno por su lado) parece algo realmente inalcanzable, concretizar un método que englobe a todos los métodos, son ideas propias de la locura de Don Quijote. Y no obstante se han logrado cosas muy interesantes.

3. LA EPISTEMOLOGÍA EN LA REDACCIÓN

Vayamos por fin a lo nuestro: la redacción. ¿Es posible realizar un método científico para la enseñanza y el estudio de la redacción que nos conduzca a una verdad concreta y única? ¿Es posible crear una técnica que enseñe a redactar sistemática, racional, ordenada y correctamente y que además sea fácil de aplicar por parte del profesor y clara de entender para los alumnos? Suena a querer descubrir la piedra filosofal que buscaron los antiguos alquimistas cuando estudiaban la química sin rigor científico. Algunos profesores que se toman en serio su

compromiso de enseñar a escribir con corrección a sus alumnos se han refugiado en el principio de que “la letra con sangre entra” y han renunciado a esta búsqueda; yo, en no pocas ocasiones.

Múltiples cosas hay que decir al respecto, y lo primero es que la redacción es una ciencia infusa. Y no lo digo porque el Espíritu Santo la infunda en la mente de sólo quien Él desea (que no pocas veces me lo he sospechado cuando miro a algún alumno que no tiene progreso ninguno por más que me esfuerzo por explicarle), mientras que el resto de los mortales van por el mundo con la ignorancia a costas de tal ciencia como Juan por su casa. Bueno y pase. Pero un estudiante universitario no. No se puede pasar por las aulas de una universidad –se estudie la carrera que se estudie– sin tener las nociones básicas de una apropiada escritura. Y sucede. Por desgracia pasa. Y ocurre, en nuestro país, en la inmensa mayoría de los egresados de las universidades (públicas o privadas). Ignoro lo que acontece en los demás países de nuestro ámbito hispánico, pero ya me lo supongo.

No es necesario que explique ahora por qué un ingeniero o un agrónomo deban tener conocimientos básicos de redacción. Simplemente diré que una buena redacción está vinculada (y ella retroalimenta todo conocimiento) con el pensamiento crítico, con el orden, con la sistematicidad, con la observación, con la meticulosidad, con las deducciones lógicas o con la elaboración de inducciones racionales. En fin, los beneficios son sin cuento. Y no obstante esto, hay quien la ignore e incluso, sostenga que no existe. Y esto lo dicen hasta los mismos profesores universitarios; qué digo, hasta los mismos profesores universitarios que imparten este tipo de cursos. No se extrañe ni escandalice el lector, hay profesores de cursos de redacción a los que he escuchado decir cosas de este tipo. Una vez un colega dijo en una reunión –con total sinceridad pero con un claro sentido de la frustración y el fracaso– que había alumnos (la mayoría) que al concluir el curso saldrían tan buenos o malos para escribir como cuando empezaron las clases.

En efecto, tener un método para enseñar una ciencia humana es cosa muy compleja, y tenerlo para enseñar redacción es doblemente complejo. No obstante ello, era bueno y necesario hacerse ciertas preguntas y otras análogas como las que hemos propuesto líneas atrás. Creo que

es nuestra obligación tratar de resolver estos problemas por muy desca-
bellados que nos parezcan vistos a distancia. No importa que nunca se
llegue a nada en concreto. Es como el horizonte: debemos creer en él
porque sabemos que está ahí, aunque cuando nos aproximemos, éste se
nos aleje sin permitirnos nunca tocarlo.

Y en el caso de la redacción era doblemente necesario porque hasta
antes del siglo XX (y para ser más preciso, hasta ya muy entrado éste,
por no decir, casi ya caduca la veinteava centuria de nuestra era) nunca
se había planteado esta pregunta y se enseñaba la redacción a los jóve-
nes a partir de supuestos muy confusos e incluso contradictorios. Y esto
sucedió cuando se intentaba enseñarla, que en la mayoría de los casos
ni siquiera se lo procuraba, sino que se dejaba todo a la buena de Dios.

Por ejemplo, en primer término, cuando se hacía el intento se terminaba
por enseñar gramática no redacción. No digo que los alumnos no deban
estudiar gramática; ésta es muy necesaria e indispensable para redactar
bien, pero gramática no es redacción; son disciplinas paralelas y tribu-
tarias una de la otra, pero diferentes. Enseñar una por la otra es como
querer enseñar a pintar y que se ponga al alumno a estudiar tejidos de
algodón, maderas para marcos, tinturas obtenidas de grasas y tinturas
obtenidas de tierras, pero nunca se le dice cómo tomar el pincel, cómo
llevarlo al lienzo, cómo hacer trazos sobre éste y cómo valorar los re-
sultados. También, dizque se ha “enseñado a escribir” (nunca más vá-
lidas las comillas) explicando las reglas de ortografía: el uso correcto
de las letras no es el uso correcto de la redacción; cuando el alumno se
ponga a estudiar en serio redacción –como se pretende que ahora lo
haga el estudiante del presente curso– ya deberá tener una ortografía
medianamente buena. Otra pifia más se comete: se pone a escribir al
alumno y el profesor se concentra en el contenido del texto, en marcar
algunas comas o algunos acentos y todo lo demás ni se percibe, ni se
enseña, ni se sabe qué hacer con ello.

Pero, poco más o menos, de los años setenta del pasado siglo para acá
se ha tratado de hacer algo en nuestra lengua al respecto de lo que va-
mos explicando. Muchos han sido los tropiezos en estos esfuerzos, y
diría más: son legión los fracasos, comparados con los mínimos logros
alcanzados. Lo sé muy bien. Yo, como el que más, he tropezado

infinidad de veces en esa piedra. Y esto es así porque no sólo hay que luchar con la dificultad de que sea aceptada por los estudiantes y los profesores la existencia de la correcta escritura y un método eficaz para enseñarla por quienes la deben enseñar (dije bien, ya expliqué que hay quienes deben dar cursos de una materia que creen que no existe); también se debe luchar porque, quienes la tienen que impartir, reflexionen sobre cómo se debe hacer esta labor para llegar al objeto deseado; otro tanto se debe hacer con las autoridades universitarias para que asuman su compromiso de que se debe atacar tan grave rezago; ni qué decir de los alumnos en general, para que comprendan que es indispensable dominar ciertos elementos mínimos de buena escritura y, finalmente, para que los estudiantes de determinadas carreras (periodismo, letras, derecho, etc.) deban tener un conocimiento profundo y serio de lo que se debe entender por redacción apropiada.

Como ya dije, la actitud sobre la enseñanza de la correcta escritura ha sido confusa y contradictoria. Los esfuerzos aportados por estos nuevos creadores de conceptos como epistemología o teoría del conocimiento enfocados a la enseñanza de la correcta escritura, sin duda son loables. Hay un aspecto un tanto neoliberal y mercantilista que no termina de agradarme, pero el principio es válido. Se enfoca con frecuencia esa búsqueda de concretizar un método de enseñanza escritural en la eficacia del resultado y la rapidez para alcanzar resultados, sin reparar en los medios. Por este camino se ha caído en graves contradicciones, como renunciar a la enseñanza de la morfo-sintaxis. Más de una vez he escuchado a quienes trabajan sobre el tema, decir, “eso para nada sirve, sólo distrae, confunde y retrasa a los alumnos en el aprendizaje”. Yo opino con el doctor Moreno de Alba que el estudio de la gramática jamás se debe abandonar por considerarla confusa e inútil; quizá lo ha sido en ciertos momentos y eso se debe a cómo se la enseña: desvinculada de la praxis. En efecto, un conocimiento así es inútil, pero si se hiciera la obligada y lógica conexión en cómo utilizar los conocimientos gramaticales obtenidos con la producción de textos propios, el asunto cambiaría radicalmente.

En efecto, entre tanta confusión, contradicción, demora, objetivos preteridos era necesario aclarar las ideas, despejar el panorama, concentrarse en algunas pocas cosas básicas y dejar para otro momento

aspectos que contribuyen menos para alcanzar el objetivo primordial: que los alumnos escriban bien. Por ejemplo, ¿cómo enseñar a escribir bien a los alumnos que toman un curso semestral de redacción cuando dicho curso tiene una duración de 16 semanas y normalmente se imparte una sesión por semana? Imposible que el alumno aprenda lo que tiene que aprender en dieciséis sesiones cuando no lo ha aprendido en seis años de primaria, tres de secundaria y tres de preparatoria.

En efecto, si puede existir un método epistemológico para la enseñanza de la redacción no tengo duda en afirmar que éste debe pasar por la práctica constante de la escritura. Escribir y corregir, acompañado por un profesor que sabe qué hacer y cómo hacerlo es la fórmula mágica de cualquier teoría del conocimiento de la producción de textos. Más diré, un eficiente curso de redacción debe apoyarse en dos arcos torales: la progresiva práctica de la escritura y el progresivo estudio de los temas difíciles.

4. ALGUNAS PARTICULARIDADES DE MI MÉTODO

Como ya se ha leído, a este curso le llamo progresivo. Esto es así porque entiendo por progreso a la marcha por un camino que nos conduce hacia una meta y a un ascenso que nos eleva al empíreo de la sabiduría. Quiero decir, con menos retórica y más mundanidad, que cuando un alumno se decide a estudiar con responsabilidad cómo escribir con corrección, empezará por a) producir pequeños enunciados (frases, oraciones simples) para después ir aumentando el ámbito de su interés b) deberá producir después oraciones complejas, c) más adelante, proposiciones de dos o tres líneas, d) posteriormente, párrafos breves de cinco o seis líneas, e) y para finalizar, pequeñas estructuras de tres cuatro o cinco párrafos. Y paremos de contar, porque en 16 semanas no se puede más. En cuanto al estudio y práctica de los temas especiosos, éstos deben empezar por cuestiones mínimas como por qué no se domina el uso de la tilde, las normas básicas de la coma (nunca separar sujeto de predicado con coma), hasta llegar a temas complejos como el encabalgamiento, la lluvia de ideas o el uso del punto y coma (este último se les dificulta muchísimo a la mayoría, como ya lo insinué líneas atrás).

La práctica de estas dos formas: caminar y ascender, implica un conocimiento acumulativo. Es decir, el alumno debe aprender algo y después, al iniciar el estudio o la práctica del siguiente tema, no debe olvidar lo aprendido, sino sumar lo previo a lo que sigue, para que al final sea su conocimiento como una orquesta que ejecuta todos los instrumentos al mismo tiempo, en una prodigiosa conjunción de lo bello y lo eficiente. Con mucha frecuencia la pereza de los alumnos (y de no pocos profesores) les hace asumir el estudio como si se fuera saltando de una isla a otro; cuando se llega a la nueva zona se olvida por completo lo previo, y así se hace un recorrido turístico por el conocimiento con una dejadez y una falta de compromiso realmente graves. No. El estudio debe ser progresivo en el sentido de que una vez dominado un campo, se pasa al siguiente con la conciencia y con la práctica continua del previo; incluso, que no se puede aprender lo subsecuente sin aplicar lo previamente aprendido.

¿Todo lo que acabo de decir implica que he logrado concretizar un método? ¿Por fin he podido decantar una epistemología de la correcta escritura? No lo sé, no lo creo. Y no se asusten mis jóvenes lectores, el presente libro no va de eso: no encontrará aquí (para su fortuna), la descripción de un método científico para llegar a la verdad de cómo redactar con corrección. Si eso quisiera escribir, tendría que ser en otro espacio, en otro ámbito; quizá en un congreso de profesores de redacción en el que cada quien explique sus éxitos y sus fracasos y de cómo llegó a ellos y cómo finalmente trató de paliar las desdichas y cómo potencializó los éxitos.

Lo que quiero decir es que después de practicar muchas veces el sistema prueba y error he podido reunir un número de experiencias que considero positivas porque son funcionales. Más aún, lo he puesto en práctica con mis alumnos y, cuando éstos se comprometen, logran asombrosos progresos; les llamo en broma, milagros. ¿Explicaré ahora, aunque sea en rasgos generales, cuál es mi epistemología, cuál es mi método, aparte de lo ya afirmado? Sí y no.

No lo haré, porque los que utilicen este manual de redacción, a medida que vayan practicando las lecciones y desarrollando los ejercicios, empezarán a notar que hay ciertas constantes, ciertos esquemas procedimentales que he utilizado para resolver una y otra vez los diversos escoyos que se deben enfrentar. Un teórico de la literatura sostenía que

toda gran obra artística (*Cien años de soledad*, *Pedro Páramo*, etc.) Reúne en sus páginas la obra maestra y la teoría literaria con que la concibió el autor. Y aunque se escuche excesivo, mucho hay de verdad en esta afirmación. Quizá, joven alumno, ya medio habrás percibido eso: cuando has leído dos o tres obras de tu autor favorito empiezas a descubrir que ciertos gustos, determinados gestos, concretas construcciones verbales; incluso, reiteradas palabras (¡Cómo negar que Borges es dueño absoluto de palabras y frases como *fatigar*, *demorar*, *ruinas*, *laberinto*, *relojes de arena*, *juegos del infinito*!) las vemos repetirse y observamos que esos hechos aislados, vistos desde lejos, forman un corpus de lo que dice el autor, de lo que quiere decir y de cómo lo dice. Nada de esto nos tiene que sorprender, no pocas tesis doctorales de literatura se han escrito desentrañando estos caminos recorridos por un autor y que en conjunto forman una teoría de la literatura; la propia teoría de la literatura de Borges, de Rulfo, de García Márquez, que no es otra cosa que la visión del mundo que ellos tienen y que la han plasmado al mismo tiempo que nos cuentan una historia.

5. CONCLUSIÓN

No obstante algo diré de la epistemología que encierra el presente manual. No con el afán de impresionar o hacer interesante por hermético mi proceder, sino para que el joven estudiante lo utilice en su beneficio. Al estar informado de antemano de cómo procedí, le será más cómodo y menos complicado seguirme el paso cuando lleguemos a las pesadas cuevas o a los bosques umbríos de la correcta escritura.

Por ejemplo, y con ello concluyo ya estos párrafos liminares: a) renuncié a la teoría gramatical casi siempre por necesidad (pero hace falta que se domine lo básico) b) despojé al máximo mis explicaciones de un corpus teórico; no es una ausencia: lo disimulé lo mejor que pude c) busqué un equilibrio entre teoría y praxis (éste es la gran debilidad de todos los métodos y manuales que he consultado: pecan por omisión o por exceso) d) las lecciones del manual se deben alternar con la lectura y la redacción de textos breves (de la serie *Reflexiones sobre la lengua* que yo he escrito y publicado en internet), uno no puede ser eficaz sin la presencia

del otro (este es el principal secreto, si es que hay algún secreto, en mi método) e) las lecciones tienen una estructura en triada: explicación despejada de teorías y centrada en lo lógico, número amplio de ejemplos de lo correcto y lo incorrecto y por qué y cómo se da lo uno y lo otro en esos casos y, finalmente, reiterados ejercicios de análisis y escritura f) en la explicación de los problemas me apoyo en todo tipo de recursos, no sólo en los del estudio razonado, sino también en la memoria, la cinésica, lo auditivo, lo visual, lo espacial, pero no peco de reduccionista; el profesor de redacción que pide a los alumnos que resuelvan crucigramas o sopas de letras está bajo sospecha g) nunca pido al alumno que haga algo que previamente no lo haya hecho yo ante los ojos de él h) se debe corregir y pulir multitud de veces los textos propios, todas las veces que sea necesario; el oficio de bien escribir sólo se desarrolla cuando se lo practica con paciencia, con la misma perseverancia con que el artesano perfecciona, limpia y pule infinidad de veces sus piezas menestrasles i) doy retroalimentación al alumno de todas las actividades que le pido, siempre con la intención de que le quede perfectamente claro qué no estuvo bien y también lo que hizo con corrección (esto último es utilísimo y con frecuencia los profesores nos lo llamamos) j) autoconocimiento del alumno de su proceso de madurez (o inmadurez) escritural en que se encuentra k) establecimiento de metas concretas y realizables para el semestre l) corrección de los textos propios siempre acompañado por el profesor y por dos o tres compañeros más y ll) constante observación (respetuosa) del progreso y los atorones de sus acompañantes.

6. REFERENCIAS

- Balakrishnan, M. (2015). Manual práctico para la corrección de estilo. Editorial Verbum
- Beristain, H. (2007). Gramática estructural de la Lengua Española. UNAM/Lymusa
- Carreras, M., & Jiménez, R. (2001). Metodología para la investigación en Ciencias de lo Humano. Universidad Panamericana
- Cassany, D. (1987). Describir el escribir “Cómo se aprende a escribir”. Titivillus
- Cassany, D. (2009). Reparar la escritura “Didáctica de la corrección de lo escrito”. Grao

- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Ediciones Paidós
- Chávez, F. (2011). Redacción avanzada un enfoque lingüístico. Pearson
- Cohen, S. (2005). Redacción sin dolor. Planeta
- Echeverría, P. (1996). Reflexiones, investigaciones y redacción. Universidad Autónoma de Yucatán
- Eco, U. (1984). ¿Cómo se hace una tesis?. Gedisa
- Fondo de Cultura Económica. (2001). Prontuario de normas editoriales y tipográficas. Fondo de Cultura Económica
- Fonseca, E. (1989). Historia, teoría y métodos. Educa
- Fuentes, C. (2011). Guía práctica de escritura y redacción. ESPASA/Instituto Cervantes
- Fundeu. (1985). Manual del español urgente. Fundeu / BBVA
- Galindo, C., Galindo, M., & Torres, A. (1997). Manual de redacción e investigación. Grijalbo
- Gili, S. (2003). Curso Superior de sintaxis española. Vox
- Instituto Cervantes. (2013). Las 500 dudas más frecuentes del español. Instituto Cervantes
- Jurado, Y. (2002). Técnicas de investigación documental. Thomson
- Kabalen, M., & De Sánchez, M. (2001). La lectura analítico crítica “Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información”. Trillas
- López, M. (2001). Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico. UNAM
- Martínez, J. (2001). Manual de estilo de la lengua española. Ediciones Trea
- Montolío, E. (2001). Conectores de la lengua escrita. Ariel
- Mora, M., & Ortiz, P. (2004). Seminario de investigación. Limusa
- Pick, S., & López, A. (1988) ¿Cómo investigar en ciencias sociales?. Trillas
- Real Academia Española. (1999). Ortografía de la lengua española. Real Academia Española
- Real Academia Española. (2013). El buen uso del español. Espasa
- Real Academia Española. (2018). Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Espasa
- Serafini, M. (1994). Cómo se escribe. Ediciones Paidós
- Serafini, M. (2004). Cómo se redacta un texto. Ediciones Paidós
- Vivaldi, M. (2003). Curso de redacción. Paraninfo

ECOCRÍTICA Y FICCIÓN DISTÓPICA EN FLE: HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL FRANCÉS

JOSÉ MANUEL CHICO MORALES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los efectos derivados de la actual crisis ecológica global no solo exigen una revisión profunda de nuestros sistemas de producción y consumo, sino que también interpelan directamente a los espacios educativos. Desde este ámbito, se hace cada vez más urgente releer el presente y edificar espacios de reflexión crítica frente a un modelo de desarrollo claramente insostenible. La literatura y la ficción audiovisual, en tanto que expresiones culturales de su tiempo, como hijas de su época, ofrecen una radiografía privilegiada para analizar estas problemáticas. A través de un enfoque ecocrítico, los mundos de ficción se presentan como herramientas fundamentales para explorar los vínculos entre el ser humano y una biosfera profundamente alterada y dañada como consecuencia de la actividad humana. En este sentido, el aula universitaria (y, en particular, la enseñanza de las lenguas y las literatura extranjeras) puede convertirse en un laboratorio donde convergen la formación lingüística, el pensamiento crítico y la conciencia ecosocial.

La propuesta que aquí presentamos se inscribe en este mismo marco, al tratarse de una experiencia de innovación docente desarrollada en el ámbito de la lengua y la literatura francesa, y cuyo objetivo es el de promover una lectura crítica (o, mejor dicho, ecocrítica) del presente a través de ficciones y ensayos que representan escenarios de colapso ecológico y social. Esta lectura, articulada alrededor de noción de “colapso”, permitirá no solo el desarrollo de competencias comunicativas y literarias en francés, sino también la apertura de un espacio de diálogo ético y ecosocial con el mundo que habitamos.

2. OBJETIVOS

- Este proyecto tiene como objetivo analizar cómo la narrativa, el ensayo y la ficción audiovisual francesa contemporánea representan escenarios de colapso ecológico y social, y cómo estos discursos pueden integrarse en una propuesta didáctica de enseñanza del francés como lengua extranjera desde una perspectiva ecocrítica.

Para ello, adoptamos un enfoque ecocrítico basado en las perspectivas pioneras de Cheryll Glotfelty (1996) y Lawrence Buell (2005), quienes consideraron que la literatura no solo refleja la relación entre el ser humano y la naturaleza, sino que también funciona como un instrumento crítico capaz de abordar las problemáticas medioambientales. Esta perspectiva se enriquecerá con el estudio de la noción de colapso, especialmente a través del siguiente corpus de trabajo: por una parte, la lectura de la novela de René Barjavel, *Ravage* (1943), que describe un colapso tecnológico y el retorno a una sociedad rural en un escenario hipotético situado en el año 2052, en París; en segundo lugar, el análisis de ciertos fragmentos del ensayo de Pablo Servigne et Raphaël Stevens publicado en 2015, *Comment tout peut s'effondrer*, que servirá de marco teórico a la hora de explorar la noción de colapso; por último, el visionado de la serie *L'Effondrement* (Bernard, Desjardins y Ughetto, 2019), una ficción audiovisual que, mediante un enfoque polifónico dividido en ocho capítulos independientes, muestra diversas reacciones sociales ante un colapso inminente.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada se apoya en un enfoque activo y comunicativo, centrado en la participación del alumnado como agente (eco)ético, reflexivo y creativo. A través de estrategias como la lectura guiada, el análisis textual y audiovisual, el debate en clase y la escritura creativa, se busca articular una aproximación (eco)crítica a las obras seleccionadas. Esta aproximación permite, por una parte, el desarrollo de competencias lingüísticas en lengua francesa (en el nivel B2 de acuerdo con el MCER, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), así

como la apertura a una reflexión ética sobre las problemáticas ambientales y sociales contemporáneas.

Las obras propuestas, procedentes de géneros y medios distintos, permitirán poner en diálogo distintos lenguajes expresivos y, simultáneamente, pueden favorecer la construcción de un discurso crítico sobre el colapso desde el ámbito de la ficción y el ensayo.

4. DISCUSIÓN

4.1. DELIMITACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS CLAVE

Con el objeto de desarrollar adecuadamente la propuesta de innovación docente, es necesario tener en cuenta, en primer lugar, que esta no ha sido aplicada hasta la fecha, careciendo con ello de los datos que nos permitan establecer unas conclusiones determinadas sobre unos resultados cerrados. De ahí que presentemos este estudio como un planteamiento provisional destinado a establecer las bases que nos permitan una adecuada aplicación futura de la propuesta docente, perfilando con ello el uso y alcance de los materiales empleados, así como la delimitación del concepto de colapso, que se erige como un término clave a la hora de configurar la propuesta y de articular las diferentes actividades proyectadas. Puesto que el eje temático de la propuesta gravita alrededor del término de colapso, es necesario, en primera instancia, proporcionar un marco teórico al estudiantado con el objeto de adquirir un conocimiento adecuado sobre este término, así como ofrecer una panorámica completa que revele algunas de las problemáticas principales asociadas a la crisis ecológica, como el cambio climático o la pérdida de la biodiversidad, que no solo arrastran consecuencias nefastas para el futuro de la población humana mundial, sino también para los animales no humanos, a los que estamos despojando a pasos acelerados de sus ecosistemas y a los que, en muchos casos, estamos condenando a la extinción. Es imprescindible, por tanto, que el punto de partida de la propuesta no sea otro que el de perfilar una radiografía ecosocial inicial. Sobre este mismo suelo, podremos sustentar de una manera más sólida el conjunto de actividades de carácter lingüístico que compondrán la propuesta docente. Este marco teórico inicial será, por tanto, el puente

necesario que establezca los nexos entre los contenidos ecosociales y el desarrollo de las competencias lingüísticas en lengua francesa.

En primer lugar, dada su complejidad, es necesario, establecer un marco teórico que defina y perfile el concepto de colapso, tal y como lo vamos a emplear. El término de colapso (así como el área de la llamada “colapsología”) ha comenzado a tener cierta repercusión en el siglo XXI, especialmente en su segunda década. El uso constante del término, su generalización y su incursión en diferentes ámbitos del conocimiento, que abarcan desde los estudios científicos hasta los mundos de ficción, hace que, a menudo, solamos partir de unas definiciones un tanto erróneas y desacertadas, obviando con ello los múltiples usos que podemos extraer de él. El estudio o la especulación del colapso de la civilización humana no es un tema exclusivamente contemporáneo ni de nuestro siglo, sino que se remonta a épocas anteriores, como en el caso de la Grecia clásica. El uso que en la actualidad le otorgamos, especialmente el relacionado con la crisis ecológica global que determina nuestro presente y que presenta implicaciones nefastas para el futuro de la biosfera si no transformamos radicalmente nuestros sistemas de producción, suele asociarse a la definición ofrecida por Yves Cochet, en un seminario impartido en el año 2011, quien lo definió como: “el proceso por el que las necesidades básicas (agua, alimentos, vivienda, vestimenta, energía, etc.) dejan de ser atendidas [a un coste razonable] por una mayoría de la población mediante servicios regulados por ley (p.2)”¹³.

Este término ya había sido previamente explorado por otros autores, desde la Edad Antigua hasta la Edad Contemporánea, pasando por la Edad Media y Moderna, sin embargo, el uso que Cochet imprime se encuentra íntimamente ligado a la situación de emergencia climática en el que se encuentra el planeta en nuestra actualidad, que desemboca en múltiples fenómenos como la trágica pérdida de la biodiversidad o el cambio climático. Uno de los autores que empleó previamente el término de colapso fue Jared Diamonds, quien, en su obra *Effondrement* :

¹³ La traducción es nuestra. Al mismo tiempo, sin embargo, reproduciremos en este artículo los textos originales en su lengua correspondiente: « le processus à l'issue duquel les besoins de base (eau, alimentation, logement, habillement, énergie, etc.) ne sont plus fournis [à un coût raisonnable] à une majorité de la population par des services encadrés par la loi ».

comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie (2006), se sirvió de este pero con unas implicaciones teóricas muy distintas a las que adquiere más adelante, más referido al colapso de las civilizaciones que al colapso ecológico y/o social de nuestra era. Diez años más tarde, Pablo Servigne et Raphaël Stevens (2015), en su ensayo *Comment tout peut s'effondrer*, tomando el relevo de Cochet, pusieron el foco en el uso que este hace del término de colapso y acuñan la noción de *collapsologie*¹⁴, que articulan del siguiente modo:

Lo que falta es una verdadera ciencia aplicada y transdisciplinar del colapso. Lo que nos proponemos aquí es reunir, a partir de los numerosos trabajos dispersos publicados en todo el mundo, los fundamentos de lo que llamamos, con cierta dosis de autoburla, «colapsología» (del latín *collapsus*, «lo que ha caído en un solo bloque»). No se trata de alimentar el simple placer científico de acumular conocimientos, sino de ilustrarnos sobre lo que nos ocurre y lo que podría ocurrirnos, es decir, de dar sentido a los acontecimientos [...] Bucear en el corazón de esta palabra, comprender sus sutilezas y matices, discernir los hechos de las fantasías, es uno de los objetivos de la colapsología. (Servigne y Stevens, 2015, pp.19-20)¹⁵

En virtud de este punto de partida, los autores quieren adoptar un enfoque empírico que se mueva exclusivamente dentro del ámbito de la ciencia. Con ello, al mismo tiempo, se distancian de una noción de colapso catastrofista asociada a la especulación ficcional y a una escatología milenarista. Apuntan más adelante: “No nos ocuparemos de escatología milenaria ni de posibles acontecimientos astrofísicos o

¹⁴ Que, en español podríamos traducir como ‘colapsología’.

¹⁵ La traducción es nuestra : « Il manque une véritable science appliquée et transdisciplinaire de l'effondrement. Nous proposons ici de rassembler, à partir de nombreux travaux éparés publiés à travers le monde, les bases de ce que nous nommons, avec une certaine autodérision, la « collapsologie » (du latin *collapsus*, « qui est tombé en un seul bloc »). Le but n'est pas de nourrir le simple plaisir scientifique d'accumulation des connaissances, mais plutôt de nous éclairer sur ce qui nous arrive et qui pourrait nous arriver, c'est-à-dire de donner un sens aux événements [...] Plonger au cœur de ce mot, comprendre ses subtilités et ses nuances, discerner les faits des fantasmes, est l'un des objectifs de la collapsologie ».

tectónicos” (Servigne y Stevens, 2015, p.20)¹⁶. Es decir, Servigne y Stevens, en su definición de *collapsologie* y en su labor de búsqueda de una ciencia que fundamente el fenómeno del colapso desde un enfoque empírico, solo se interesan en las causas puramente antropogénicas, es decir, aquellas derivadas de la actividad humana. La colapsología, desde esta perspectiva, no opera como discurso del miedo, sino como marco de referencia u horizonte teórico desde el que pensar críticamente la sostenibilidad de nuestro presente y la viabilidad de los futuros posibles. Esta primera toma de contacto con el concepto de colapso nos permite plantear las siguientes cuestiones al estudiantado:

- ¿Nos conducimos irremediablemente hacia el colapso social y ecológico o aún estamos a tiempo para cambiar nuestros sistemas de producción y consumo?
- ¿No contamos con vías alternativas que nos permitan vislumbrar otros futuros posibles?
- ¿Tenemos que tomar medidas de carácter social, económicas y ecológicas de manera urgente?
- ¿Qué futuro te imaginas?

A través de la formulación de estas preguntas, establecemos los primeros cimientos del desarrollo de la propuesta y, al mismo tiempo, invitamos al estudiantado a reflexionar y a aplicar un punto de vista crítico con los planteamientos de los autores analizados en torno a la noción de colapso y al ámbito de estudio de la colapsología. Con ello, dado el carácter polémico del término, su complejidad semántica y la pluralidad de visiones que se han forjado en torno a él, es indispensable que los/las estudiantes no asuman necesariamente el mismo punto de vista que los autores abordados. Lejos de desarrollar los debates dentro de un marco cerrado y hermético, el elemento principal que debe poner en marcha el proyecto no es otro que el del propio diálogo, a través de una lengua extranjera (como, en este caso, es la lengua francesa) y sirviéndonos de

¹⁶ La traducción es nuestra : « Nous ne traiterons pas d'eschatologie millénariste ni des possibles événements astrophysiques ou tectoniques ».

las herramientas proporcionadas por este marco teórico. Lo que implica, necesariamente, que el propósito del conjunto de actividades diseñadas sea el intercambio de opiniones, el establecimiento de juicios bien fundamentados y argumentados y la consolidación de un espíritu crítico a la hora de proyectar las múltiples vías de combatir el cambio climático. Por ello, además de las lecturas de Cochet y de Servigne y Stevens, acompañamos este marco teórico con otras lecturas que, desde el ámbito de la ecología social, nos pueden ayudar enormemente a la hora de identificar las problemáticas principales de la crisis ecológica y de la inviabilidad e insostenibilidad de los sistemas socioeconómicos vigentes. En este sentido, la obra de Jorge Riechmann (2006, 2024) resulta especialmente significativa. En su análisis, el colapso no se concibe como un acontecimiento súbito y aislado, sino como un proceso progresivo que resulta de los sistemas de producción y consumo humano y que se manifiesta en fenómenos tangibles como el agotamiento de los recursos naturales, la pérdida acelerada de biodiversidad, la emergencia climática o el agravamiento de las desigualdades sociales a escala global. Su propuesta pasa por un modelo de decrecimiento y transformación profunda de nuestras formas de vida, economía y cultura, orientadas a la sostenibilidad y la justicia social. Uno de los aspectos más interesantes de las tesis de Riechmann en relación con nuestra propuesta es que, a diferencia de los anteriores autores, el discurso del filósofo español no solo se limita a describir las consecuencias del colapso ecológico, sino que presenta modelos alternativos y sostenibles capaces de revertir la situación actual. De ahí que Riechmann no presente la noción de colapso como la única dirección posible a la que se dirige la humanidad, sino que más bien, sin negar las realidades de nuestro presente y futuro, pone el foco en la necesidad de transformar nuestros modelos sociales y evitar el camino hacia el colapso. Por ello, podríamos afirmar que estas tesis, más que formularse bajo un carácter fatalista o derrotista, se presentan como una alarma, como una llamada a la acción inminente ante la urgencia de nuestro presente.

Sin embargo, esta conceptualización del colapso ha sido cuestionada desde otras perspectivas dentro del pensamiento ecológico contemporáneo. Emilio Santiago Muíño (2023), aunque coincide con Riechmann en

la necesidad de una transformación de nuestros sistemas de producción y consumo, alerta sobre los peligros del llamado colapsismo, entendido como una corriente discursiva que presenta el colapso como un desenlace inevitable y cerrado. En su análisis, Santiago sostiene que este tipo de relatos puede tener efectos paralizantes y fomentar una actitud de resignación o desesperanza frente a la crisis climática. De acuerdo con este autor, es imprescindible distinguir entre un reconocimiento lúcido de la gravedad del momento actual y la formulación de una narrativa catastrofista que clausura la acción política y bloquea las posibilidades de cambio. De ahí que proponga una vía alternativa que combine el diagnóstico crítico con una actitud activa, propositiva y culturalmente transformadora, que permita imaginar y construir futuros resilientes desde la justicia ecológica y social. Para Santiago, como para Andrew Dobson, se trata de “superar el temor sin alimentarlo” (Santiago, 2023, p. 31).

Estas posiciones encuentran un precedente temprano y fundamental en el pensamiento de Barry Commoner, uno de los pioneros de la ecología política. En *The Closing Circle* (2020 [1971]), Commoner denuncia el daño sistémico causado por el modelo de producción capitalista-industrial, particularmente desde la Segunda Guerra Mundial, y formula sus célebres leyes de la ecología, entre ellas la más conocida: “todo está conectado con todo lo demás”. A través de esta máxima, Commoner enfatiza que las alteraciones ambientales no pueden entenderse de manera aislada, sino que responden a estructuras económicas y tecnológicas profundamente arraigadas en los sistemas sociales humanos. En *Making Peace With the Planet* (1990), insiste en que las relaciones vigentes entre la ecosfera y la tecnosfera se hallan en un estado de guerra, dado que los sistemas de producción humanos se han ido alejando radicalmente de la naturaleza y se han basado principalmente en un crecimiento ilimitado. Desde su perspectiva, las soluciones no pueden pasar únicamente por la modificación del consumo individual, sino por una transformación democrática del sistema productivo y energético.

De este modo, el diálogo entre estos autores permite comprender que el colapso ecológico no debe entenderse como una fatalidad inexorable, sino como una consecuencia directa de decisiones económicas, políticas y tecnológicas, y, por tanto, como un fenómeno susceptible de

transformación si se asume un compromiso colectivo profundo. Esta contraposición entre una visión derrotista del colapso y una postura crítica pero esperanzada resulta fundamental en el marco del presente proyecto educativo. Es necesario que el estudiantado no solo comprenda la dimensión ecológica y social de la crisis, sino que también aprenda a discernir entre diferentes formas de narrar y representar el futuro: aquellas que inducen al inmovilismo y aquellas que abren espacios para la acción, el compromiso y la transformación. Como recuerda el propio Santiago Muíño (2023), existen datos y argumentos sólidos para no dejarse llevar por el pánico, sin que esto implique minimizar la urgencia del momento.

En definitiva, el objetivo de este recorrido teórico no es ofrecer una única respuesta al fenómeno del colapso, sino abrir un abanico de interrogantes, enfoques y posturas que permitan al alumnado desarrollar un pensamiento complejo y crítico. Al articular las perspectivas de Servigne y Stevens (2015), Riechmann (2006, 2024), Santiago Muíño (2023) o Commoner (1992, 2020), se propicia un espacio de debate en el que las nociones de sostenibilidad, justicia social, cambio sistémico y transformación cultural puedan ser analizadas y contrastadas desde distintas ópticas. De este modo, la educación no solo se convierte en un espacio de comprensión, sino también en un ensayo colectivo de imaginación política: ¿qué mundo queremos habitar?, ¿qué acciones podemos realizar?, ¿cómo deseamos narrar el futuro?

4.2 EL COLAPSO TECNOLÓGICO DESDE LOS MUNDOS DE FICCIÓN

En un plano muy distinto, el empleo de la novela de *Ravage*, de René Barjavel, publicada en 1943, y de la serie francesa *L'Effonfrement* (estrenada en 2019) servirán como materiales de este concepto y temática dentro de los mundos de ficción. De ahí que la propuesta didáctica se mueva en dos géneros o en dos expresiones distintas entre sí: el ensayo y la ficción, desde las que se puede articular un debate pertinente. En este sentido, la novela de Barjavel se convierte en una pieza fundamental. Esta obra describe el colapso repentino de una sociedad hipertecnológica que, tras una desaparición súbita de la electricidad, se ve arrasada hacia un escenario postapocalíptico, que bien nos recuerda a un colapso tecnológico y social descrito por los autores franceses

mencionados dentro del marco teórico. El protagonista, François Deschamps, emprende un viaje hacia la supervivencia que desemboca en el retorno a un modo de vida rural, agrícola y profundamente conservador, notablemente determinado por un rechazo explícito de la modernidad industrial y del conocimiento tecnocientífico heredado, así como por el rol que se le otorga a las mujeres, cuya función social queda profundamente subyugada a los hombres, imprimiendo con ello la reconfiguración de una civilización humana sustentada en valores injustos, desiguales y ampliamente conservadores y retrógrados. Por ello, la lectura de *Ravage* resulta especialmente interesante desde una perspectiva ecocrítica, ya que se trata de una temprana representación literaria de los límites de un modelo socioeconómico basado en la dependencia tecnológica y el desprecio por los ritmos naturales, y en la que, además, el final propuesto (en este sentido, desconocemos si reproduce el pensamiento del propio autor) deja abiertas ciertas problemáticas susceptibles de ser debatidas: la crítica y el rechazo de la dependencia tecnológica da lugar a un escenario postapocalíptico articulado sobre los valores tradicionales e injustos citados. Por ello, esta primera toma de contacto con la novela de Barjavel debe conducirnos, dentro del aula, a las siguientes cuestiones: ante la necesidad de cambiar nuestros modelos de producción y consumo (que, desde un punto de vista ecosocial, son insostenibles y nos conducen al colapso ecológico), ¿el colapso es irremediable? Y, en caso de que dicho colapso se produzca, ¿qué tipo de sociedad podría (o debería) surgir después?

Barjavel anticipa, con crudeza, un colapso sistémico que interrumpe bruscamente el progreso y obliga a repensar las formas de habitar el mundo. Por otra parte, de esta obra no solo se puede dilucidar una crítica a la modernidad tecnológica, sino más bien una invitación a debatir sobre el modelo social que se reconstruye tras la catástrofe. El desenlace plantea un retorno a la vida rural que implica un sistema social altamente patriarcal y jerárquico y que nos permite preguntarnos, al mismo tiempo, si los discursos de cariz mesiánico que se presentan como solución a ciertos problemas del presente no esconden sino unas formas más regresivas e injustas de la sociedad: ¿es deseable ese retorno a una vida preindustrial basada en jerarquías tradicionales? ¿Qué valores sobreviven y

cuáles se refuerzan en ese nuevo comienzo? El análisis del mundo postapocalíptico presentado en *Ravage* nos invita a ampliar la reflexión más allá de una simple crítica al desarrollo tecnológico o a la posible deshumanización que este conlleva. Lejos de proponer un escenario liberador tras el colapso, Barjavel describe un retorno a lo rural que, paradójicamente, se configura como un modelo aún más restrictivo y autoritario. Este desplazamiento hacia una comunidad jerárquica conservadora pone en evidencia que el colapso tecnológico no equivale a la caída de las estructuras de dominación. Por el contrario, la novela revela cómo, bajo un ideal de romantización de los valores de naturalidad y religiosidad, se reinstauran formas de opresión, especialmente marcadas en la desigualdad de género y en la concentración absoluta del poder en una figura mesiánica, François. En este sentido, *Ravage* se distancia de las distopías clásicas que ilustran el control tecnológico como el principal mecanismo de dominación, para inscribirse en una narrativa que podríamos denominar como “antiutopía conservadora”. La idealización de un pasado rural “puro” se convierte en el pretexto para normalizar un orden social rígido y excluyente, legitimado por el discurso y el simbolismo (como el uso del vestido rojo que representa el rol subordinado de la mujer). De este modo, la novela plantea una crítica más compleja, lo que permite enriquecer los debates en el aula y ampliar el horizonte de perspectivas: el peligro no reside únicamente en la deshumanización técnica, sino en la capacidad del ser humano para reproducir y transformar las estructuras de poder en cualquier contexto, incluso en uno que aparenta la regeneración y la armonía.

Este giro discursivo de *Ravage* nos alerta sobre la persistencia y mutabilidad de la desigualdad y el autoritarismo, que se mantienen pese a los cambios radicales en el entorno material y tecnológico. Por tanto, el colapso no es una solución ni un punto final, sino el inicio de un proceso de reconfiguración social en el que viejas jerarquías pueden emerger bajo nuevas formas y discursos, muchas veces revestidos de utopía o redención. En consecuencia, la literatura distópica y postapocalíptica no solo refleja temores sobre el progreso o la tecnología, sino que funciona también como un espacio para examinar críticamente cómo el poder y la exclusión se inscriben en narrativas culturales, políticas y

simbólicas. La lectura de *Ravage* complementa y amplía las preocupaciones planteadas en obras clásicas como *Un mundo feliz* (Aldous Huxley, 1932) o *1984* (George Orwell, 1949), al destacar que la amenaza no siempre proviene del avance tecnológico en sí mismo, sino de las formas en que las relaciones de dominación se adaptan y resisten al cambio, perpetuando modelos de control en contextos aparentemente opuestos. Esta perspectiva invita a cuestionar las promesas del progreso y también las nostalgias por un retorno al pasado, entendiendo que la búsqueda de una sociedad más justa requiere examinar críticamente las estructuras de poder en cualquier configuración social, más allá de su dependencia tecnológica.

Más reciente en su enfoque es la serie francesa *L'Effondrement*. Esta ficción audiovisual está compuesta por ocho episodios independientes, rodados en plano secuencia, que muestran diversas reacciones humanas ante un colapso inminente, nunca explicado, pero claramente global. El potencial crítico de la serie reside en su construcción coral y fragmentaria: cada episodio presenta un entorno social distinto focalizado en personajes heterogéneos, de distinta procedencia y clase social, y que solo mantienen un aspecto común: a todos les ha alcanzado un colapso ecológico y social por sorpresa. A través de las múltiples focalizaciones internas que nos muestran capa episodio individual, asistimos a un colapso desde los lugares más comunes (un supermercado, una gasolinera, un hospital o una comunidad rural, por ejemplo), donde los personajes deben enfrentarse a decisiones límite, en un mundo que se descompone a gran velocidad. El carácter polifónico de *L'Effondrement* permite abordar el colapso no como un hecho aislado ni como un mero apocalipsis espectacular, sino como una experiencia cotidiana que afecta de forma desigual a las distintas capas de la sociedad. La serie evita tanto la explicación técnica como la moralización: su objetivo no es ofrecer respuestas, sino desencadenar nuestras cuestiones y reacciones, nuestros valores y nuestras prioridades cuando todo lo que dábamos por sentado desaparece. Uno de los ingredientes más interesantes de la serie no es solo su carácter actual, lo que permite acercar al estudiantado a la escenificación de un acontecimiento plausible en virtud de sus coordenadas sociales, sino, además, el modo con que proyecta diversas

escenas cotidianas dentro de los mundos posibles planteados. Con ello, el futuro planteado en la serie no nos remite a un paisaje poblado de fenómenos sobrenaturales o fantasiosos habitados por personajes que se escapan de nuestros códigos de realidad, sino que la identificación entre el público y los personajes se ve facilitada por la cercanía de estos con nuestra propia realidad cotidiana.

Ambas obras, *Ravage* y *L'Effondrement*, aunque muy distintas en estilo y contexto, permiten trabajar en el aula una idea compleja y contemporánea del colapso. Desde una perspectiva didáctica, constituyen materiales complementarios que articulan diferentes lenguajes (el literario y el audiovisual), diferentes formas de narrar la crisis (la distopía individual y la crónica colectiva) y distintas preguntas sobre el presente y el futuro¹⁷.

5. RESULTADOS ESPERADOS

A partir del marco teórico expuesto, la propuesta didáctica busca poner en diálogo el análisis crítico con la práctica lingüística activa, en el marco de una enseñanza del francés como lengua extranjera en el ámbito universitario. La propuesta está diseñada como una secuencia didáctica integrada dentro de un curso de primer año de grado, correspondiente a un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las

¹⁷ Al mismo tiempo, a la hora de analizar estos marcos de ficción, es necesario remitirnos a ciertas nociones clave del género de la ciencia ficción (Gattégno, 1971; Moreno, 2013) para una lectura adecuada de las obras. En este sentido, en paralelo al ámbito de la ciencia ficción, un término que nos interesa especialmente es el de "ficción proyectiva" y que, de acuerdo con Fernando Ángel Moreno (2017), es necesario diferenciar del anterior: "A menudo, al realizarse un estudio sobre literatura de terror, literatura gótica o de literatura fantástica, o maravillosa, o científica, o de ciencia ficción, o al referirse a todo aquello que no es literatura realista, se realizan requiebros o interminables enumeraciones para referirse a la literatura de terror, gótica, fantástica, maravillosa, científica, de ciencia ficción... Entre ellas, muy poquito hay en común, pero sí un elemento (excepto en la de terror, que puede tenerlo o no): en la obra se dan hechos imposibles tecnológicamente en el momento en que el autor escribe la novela, si bien pueden cumplir las leyes físicas (el caso de la ciencia ficción) o no (los otros géneros «no realistas») [...] Por ahora, me limitaré a catalogar todos estos géneros como «ficción proyectiva», diferente a la «ficción realista». Según esta idea, ciertas realidades narrativas (ficciones) se basan en elementos que no pueden darse en lo que autor y lector entienden convencionalmente como «realidad». Estos elementos sirven para proyectar inquietudes propias de dicha «realidad convencional» en esas narrativas ficcionales: las proyectivas". (pp.106-107)

Lenguas. Puede desarrollarse tanto como parte de una asignatura de lengua o literatura francesa, como en formato de taller transversal dentro de una propuesta de innovación docente. La duración estimada es de cuatro a cinco sesiones de 90 minutos, en modalidad presencial.

Las actividades se estructuran en torno al desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas principales (comprensiones orales y escritas y producciones orales y escritas) a través de tareas comunicativas y críticas que favorecen tanto el aprendizaje del francés como la reflexión ecocrítica. Por otra parte, para poder articular de un modo adecuado el pensamiento crítico en el desarrollo de la propuesta, es necesario tener en cuenta que, ante la lectura o el visionado de las obras sugeridas, se debe fomentar una actitud crítica del alumnado. Es decir, no deben compartir necesariamente las conclusiones extraídas del ensayo, la novela o la serie, sino que pueden mantener una actitud o posición totalmente contraria a los planteamientos expuestos, especialmente con las teorías surgidas alrededor del término de colapso o con la romantización de la vida rural propuesta en la novela de Barjavel.

- Comprensión escrita (*analyse critique de texte*): basada en la lectura y análisis guiado de extractos seleccionados de la obra de *Ravage*, y centrados especialmente en el momento del colapso tecnológico y la transición hacia un mundo rural. El alumnado trabaja sobre las metáforas del progreso y del retroceso, cuando la sociedad vuelve a sus formas más primitivas y tradicionales, la crítica implícita a la modernidad y las tensiones ideológicas del relato.
- Comprensión audiovisual (*analyse de séquence*): destinado al análisis colectivo de un episodio clave de *L'Effondrement*, centrado en los mecanismos de respuesta social y emocional ante el colapso. A través de una serie de cuestiones guiadas, los estudiantes identifican estrategias narrativas, efectos de montaje y posicionamientos éticos. Esta actividad refuerza la comprensión oral y audiovisual, y, al mismo tiempo, estimula el intercambio de impresiones en la lengua extranjera.

- Producción escrita (*réécriture créative*): se propone al alumnado la redacción de un final alternativo para cada una de las dos obras ficcionales trabajadas. La consigna requiere tanto imaginación como fidelidad estilística y permite reescribir en función de valores personales o reflexiones críticas sobre el colapso. El objetivo es fomentar la producción escrita autónoma, al tiempo que se consolidan estructuras lingüísticas complejas.
- Producción oral (*débat argumenté*): en la última sesión, se organiza un debate en clase en torno a unas pregunta claves: ¿es posible frenar el colapso ecológico? ¿Qué medidas urgentes y a corto y largo plazo podemos tomar ante ello? o ¿puede aún la tecnología ofrecernos una salida viable? El debate se organiza en pequeños grupos con toma de postura, rotación de turnos y moderación. La actividad refuerza la argumentación oral y promueve una participación activa y crítica.

Estas actividades pueden adaptarse a otros niveles de competencia o cursos superiores y pueden ser particularmente eficaces para estimular el pensamiento (eco)crítico del alumnado, en paralelo con la adquisición progresiva de destrezas lingüísticas complejas.

5.1. EVALUACIÓN

Con el objeto de consolidar el aprendizaje y otorgar un marco evaluativo pertinente a la Producción Oral, se propone la implementación de una rúbrica de evaluación específica para el debate argumentado. Dicha rúbrica tiene en cuenta cinco dimensiones: corrección y variedad lingüística (léxico, estructuras gramaticales, fonética), coherencia y cohesión del discurso, estrategias argumentativas, interacción oral (escucha activa, respeto de turnos, capacidad de respuesta) y profundidad del pensamiento (eco)crítico. Cada uno de estos aspectos puede puntuarse sobre diez puntos, permitiendo una evaluación global sobre cincuenta puntos. Como parte de la preparación al debate, se recomienda proporcionar al estudiantado una ficha de trabajo previa, en la que se les invite a situar su postura inicial, definir argumentos y contraargumentos,

recuperar ejemplos de las obras trabajadas, anticipar objeciones y organizar el discurso con conectores lógicos.

Finalmente, después de haber realizado la actividad de Producción Oral, puede proponerse una breve reflexión escrita individual en la que el estudiantado exponga su experiencia durante el debate, los posibles cambios de postura, los argumentos que le hayan resultado significativos, así como dificultades encontradas durante el proceso. La inclusión de esta dimensión crítica al enfoque permite vincular las competencias lingüísticas con una reflexión ética y ecológica más profunda.

6. CONCLUSIONES

Esta propuesta se enmarca dentro de una estrategia más amplia de enseñanza crítica del francés como lengua extranjera, que no solo busca desarrollar competencias lingüísticas, sino también formar, en virtud de un enfoque ecocrítico, una ciudadanía capaz de reflexionar críticamente sobre los grandes desafíos del presente, así como de transformarlos. El enfoque ecocrítico adoptado, aplicado a géneros y formatos diversos, como la novela distópica o la ficción audiovisual, permite abordar de forma significativa y contextualizada los vínculos entre lenguaje, literatura y medioambiente. Los resultados esperados se sitúan en distintos planos. Desde el punto de vista lingüístico, se espera una mejora sustancial en la comprensión lectora y auditiva, en la producción escrita creativa y en la argumentación oral, siempre enmarcadas dentro del nivel B2 del MCER. La diversidad de géneros empleados permite una exposición rica y matizada al francés contemporáneo, con registros variados, vocabulario específico y estructuras complejas. Desde una perspectiva literaria y cultural, el estudiantado entra en contacto con textos que no solo albergan un carácter informativo, sino que, al mismo tiempo, plantean preguntas fundamentales sobre el futuro, la tecnología, la naturaleza o el sentido del progreso. Esta lectura crítica de la ficción ofrece herramientas para cuestionar representaciones dominantes, abrir nuevas perspectivas y establecer conexiones entre el imaginario narrativo y el contexto ecológico real.

Por otra parte, en términos formativos generales, la propuesta busca un desarrollo de la conciencia ecológica por parte del estudiantado. A través de actividades colaborativas, de escritura creativa y de debate, podríamos estimular un juicio personal de los contenidos abordados, generando con ello un espacio de reflexión que va más allá del ámbito académico y que invita a repensar los modos con que nos relacionamos con la biosfera y con los animales no humanos que la habitan. En definitiva, esta experiencia pedagógica demuestra que es posible articular el aprendizaje de una lengua extranjera a través de una formación ecocrítica activa, en la que la literatura y el cine no son solo herramientas de aprendizaje, sino también artefactos de transformación. A medio y largo plazo, podríamos proyectar una extensión de esta iniciativa, integrando otras obras del panorama francófono contemporáneo, así como de otras procedente de distintas lenguas, y abriendo con ellos espacios de colaboración interdisciplinar entre docentes de lengua, literatura y medioambiente.

7. REFERENCIAS

- Barjavel, R. (2023). *Ravage*. Denoël.
- Buell, L. (2005). *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*. John Wiley & Sons Ltd.
- Cochet, Y. (27 de mayo, 2011). *L'effondrement, catabolique ou catastrophique?* Institut Momentum.
- Commoner, B. (1992). *En paz con el planeta*. Editorial Crítica.
- Commoner, B. (2020). *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*. Dover Publications.
- Diamonds, J. (2006). *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Gallimard.
- Gattégno, J. (1971). *La Science-fiction*. Presses Universitaires de France.
- Glottfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En C. Glottfelty y Harold Fromm (Eds.). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (pp. xv-xxxvii). The University of Georgia Press.
- Moreno, F. Á. (2013). *Teoría de la literatura de ciencia ficción*. Sportula, 2013.
- Moreno, F. Á. (2017). *Estudio del futuro: Didáctica de la ciencia ficción*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Riechmann, J. (2006). *Biomímesis. Ensayos sobre imitación de la naturaleza. Ecosocialismo y autocontención*. Los libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2024). *Ecologismo: pasado y presente (con un par de ideas sobre el futuro)*. Los libros de la Catarata.
- Santiago, E. (2023). *Contra el mito del colapso ecológico*. Arpa.
- Servigne, P. y Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Le Seuil.

“SEMBRANDO LECTORES”. PROMOVIENDO LA LECTURA EN LA INFANCIA

PATRICIA GONZÁLEZ ELICES
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Saber leer es una habilidad fundamental que se adquiere durante los primeros años académicos, siendo una competencia básica para afrontar otras áreas instrumentales y el aprendizaje de contenidos, tanto de forma autónoma como guiada. Saber leer, es mucho más que la mera decodificación de símbolos y grafemas, implica entender el conjunto de palabras y frases, ser capaz de comprender su significado, interpretando el mensaje y pudiendo extraer las ideas principales. Sin embargo, fomentar este hábito lector durante la infancia supone cada vez más, un reto, especialmente hoy en día donde los dispositivos móviles y las pantallas ocupan la mayoría del tiempo (tanto de ocio como educativo). El uso del libro tradicional y de lectura de textos compite con el uso de ordenadores, vídeos o juegos, viéndose cada vez más afectada la comprensión lectora.

La lectura de libros, por ejemplo, permite explorar contextos lejanos, de otras épocas o imaginarios, enriqueciendo el vocabulario y la capacidad expresiva. Ahora bien, como se ha comentado, la riqueza de la lectura se alcanza a través de la comprensión lectora, pues de poco sirve que una persona verbalice lo que está leyendo, pero luego no sea capaz de comprender lo que ha leído. Desgraciadamente, en muchas ocasiones este es el panorama que muchos profesores se encuentran en sus aulas. Niños y niñas desmotivados y con una baja capacidad para interpretar y analizar lo que leen.

En el contexto educativo, la comprensión lectora es clave, pues es la herramienta básica que nos permite aprender, afectando al rendimiento

académico global (Rodríguez et al., 2024). Es por ese motivo que trabajarla desde los primeros años es primordial y, motivar a los estudiantes hacia la lectura es el primer paso.

Guthrie et al., (2016) comprobaron cómo la motivación hacia la lectura está relacionada con el rendimiento y la actitud hacia el aprendizaje. Así mismo, tal y como afirma Martínez-Serrano (2018), la lectura es la herramienta más eficaz para luchar contra el fracaso escolar. En este sentido, es importante utilizar estrategias y metodologías activas que ayuden en la implicación de los estudiantes en este proceso.

En el proceso lector se pueden distinguir tres fases (Solé, 1992, citado en Martínez-Serrano, 2018, p. 574): a) fase previa a la lectura, donde da comienzo a los conocimientos previos del tema que se lee, b) durante la lectura, cuando se comparan las ideas previas con el contenido del texto y c) después de la lectura, donde se sintetiza lo leído y se construye el significado. Varias circunstancias pueden influir y ocasionar dificultades en este proceso, bien limitaciones de la memoria de trabajo, bien problemas o déficits de atención, falta de contenido de base, dificultades estratégicas, etc. (Castro, 2010, p.30). El nivel educativo y las características de los infantes influirán también en el desarrollo y mejora de este proceso. En cada etapa, los docentes deberán hacer más énfasis en aspectos específicos. En Primaria, se tendrá que definir el proceso psico-fisiológico del acto lector y ciertas estrategias de comprensión lectora. En esta etapa la adquisición progresiva de su capacidad de abstracción les permitirá comprender y relacionar conceptos, pudiendo afianzarse la lectura (Cerrillo, 2007).

Es importante señalar que, pese a que los datos publicados en el Barómetro de hábitos de lectura en España (Ministerio de Cultura, 2025) señala un alto porcentaje (82,5%) de niños/as entre 6 y 9 años que leen en su tiempo libre, la realidad que se encuentra en los centros educativos es que los estudiantes de cursos superiores, muestran menos interés por este hobby. Aspecto que, según muestra el informe PISA (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), se perpetúa en los años de adolescencia. Este informe muestra un descenso significativo de los estudiantes de 15-16 años en el área de lectura durante el 2022 (año en que se realiza la recogida de datos) en comparación con el 2018. Esto

hace pensar que los cambios legislativos o las medidas tomadas para mejorar el rendimiento académico, en áreas instrumentales como la lectura, no han resultado demasiado efectivos (Roldan y Giménez, 2022). Esto refuerza la importancia que tiene la implementación de acciones en la Educación Primaria para mantener y fomentar el hábito lector. Ante este escenario, resulta vital la utilización de estrategias didácticas innovadoras que motiven a los estudiantes en este sentido.

Así mismo, es importante tener en cuenta las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de otros estudios relacionados con el incremento de la motivación hacia la lectura. En este sentido, por ejemplo, Riffo et al., (2018), señalan la existencia de una correlación entre la lectura en voz alta y la comprensión lectora, mientras que Calderón et al., (2010), muestran, además, que fomenta un ambiente inclusivo y participativo. Asociaciones ratificadas en la revisión sistemática de Roa-Casas y Hederich-Martínez, (2024).

Por otra parte, tal y como ya se ha mencionado, leer no es sólo descodificar y comprender, es principalmente, dotar de sentido a un texto (Mendoza, 1998, p.171, citado en Tejerina, 2005) e interpretarlo, por lo que las obras de teatro pueden ser medios perfectos para el desarrollo de la competencia lectora y el hábito de la lectura. Según Tejerina (2005), un texto leído de manera expresiva otorga un papel protagonista que potencia la comprensión del mensaje. La dramatización en el aula se centra en el proceso en lugar de en el resultado, ayudando a comprender diferentes situaciones y favoreciendo el desarrollo de destrezas y el interés (Onieva, 2011). Mediante el juego dramático los estudiantes pueden desarrollar habilidades educativas, siendo un recurso válido como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, si la competencia y comprensión lectora son tan importantes, parece claro que la enseñanza de la lectura debe ir más allá de las clases de lengua (Portilla y del Barrio, 2024) y de una metodología tradicional de enseñanza. Es en este contexto en el que se circunscribe la presente experiencia didáctica.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta estas necesidades, y tras la observación de las habilidades lectoras en el alumnado de un centro educativo madrileño, se planteó la utilización de la dramatización como herramienta para mejorar la comprensión lectora y su hábito de lectura.

El objetivo principal fue, por tanto, mejorar la asimilación del texto leído, a la vez que se mejoraba en la lectura en voz alta. Así mismo, se pretendía aumentar la motivación del alumnado hacia la lectura, un aspecto fundamental en estas edades.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria.
- Incrementar la asimilación del texto leído.
- Mejorar la fluidez y entonación en la lectura en voz alta.
- Aumentar la motivación del alumnado hacia la lectura.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos señalados, se definió una estrategia de aproximación a la lectura para ser aplicada durante un semestre a modo de experiencia piloto.

3.1. PARTICIPANTES

La experiencia didáctica se llevó a cabo con estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria, pertenecientes al CEIP Nicolás Salmerón.

3.2. PROCEDIMIENTO

Tras la evaluación del primer semestre se observó que los estudiantes del segundo ciclo tenían dificultades para comprender y asimilar los textos. Se planificó entonces una experiencia piloto para realizar con el alumnado de 4º curso. La elección de este curso estuvo motivada

por dos razones fundamentales: el paso al tercer ciclo y la responsable de la tutorización de ese curso. Era necesario encontrar un espacio para poder llevar a cabo la experiencia y se decidió que se efectuase en los horarios de tutorías, tras la consulta y resolución de las tareas o conflictos de esa semana.

Se consultaron estudios recientes sobre metodologías activas aplicadas a la mejora de la comprensión lectora. Una vez que se decidió el uso de la dramatización como herramienta, se buscaron libros que pudieran ser utilizados. En un primer momento se planteó hacer un sondeo para que fueran los estudiantes quienes propusieran diferentes opciones, no obstante, se declinó esta idea al pensar en posibles inconvenientes (por ejemplo, que se rechazara el libro por no ser el propuesto por ellos o que se indicaran libros que no encajaban con lo que se estaba buscando). Descartada esta idea, dio comienzo una búsqueda teniendo en cuenta que el libro que se seleccionase debería reunir ciertas características, entre ellas, que apareciesen varios personajes (para que no fuese tan monótono y pudiera haber diversidad a la hora de que los diferentes estudiantes los representasen) y, que estuviese adaptado a sus intereses. Era necesario también que fuese un libro ameno y divertido si lo que quería era incentivarlos. Tras una semana se decidió que el libro a utilizar sería “Las aventuras de Tintín”. Este libro parecía una buena elección, ya que los escenarios cambian, son dinámicos, tiene muchos personajes y, además, hay aventuras, de forma que al protagonista le sucediesen acontecimientos que pudiesen ser explicados antes de la dramatización.

Durante el segundo trimestre del curso escolar se implementó una dinámica en la que los estudiantes representaban previamente una escena relacionada con un capítulo del libro de lectura de ese momento que, posteriormente, deberían leer en voz alta. La asignación de roles permitía que cada alumno interpretara un personaje y luego leyera el texto asumiendo ese mismo papel.

En primer lugar, se les explicaba la situación que vivía Tintín, o en su caso, los protagonistas de la escena. Se intentaba dar suficientes detalles para que fuesen capaces de imaginársela. Tras ello, se pedía que la representasen a través de un juego de roles. Una vez que se llevase a cabo la improvisación, se pedía que leyesen el capítulo en cuestión en voz alta.

Para la participación y asignación de personajes, se llevaba a cabo el siguiente procedimiento.

1. Explicación del capítulo mostrando la situación que vivían los protagonistas.
2. Petición de voluntarios para representar las escenas.
3. Improvisación y juego de roles.
4. Lectura dramatizada de los participantes y escucha activa del resto de la clase.
5. Puesta en común de la experiencia.

Siempre que fuera posible se intentaba la participación voluntaria, no obstante, la asignación final de roles tenía en cuenta, fundamentalmente que la finalidad de la experiencia era que todos participasen, por lo que, si bien, en la medida de lo posible, se intentaba asignar un rol parecido al estudiante en cuestión, y el ofrecimiento inicial, en ocasiones la designación debía ser efectuada por la tutora de aula.

Tras, el cierre de curso, se compararon los resultados del primer, segundo y tercer trimestre a fin de valorar y comparar la evolución. Así mismo, se analizaron las notas obtenidas de las reflexiones que realizaron los estudiantes tras cada experiencia.

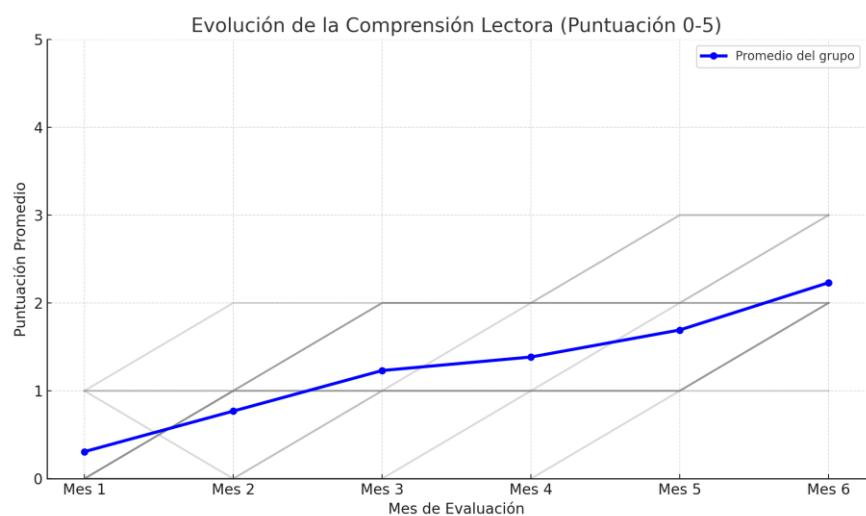
4. RESULTADOS

Los principales resultados se pueden resumir en:

- Incremento de la motivación por la lectura y asistencia a las tutorías.
- Mayor interés por la historia de los personajes y una mejor identificación de sus emociones.
- Mejora de la participación en clase.
- Mejora de la comprensión lectora (respuestas certeras ante preguntas sobre el texto).
- Mayor fluidez y entonación (incremento en el nº de palabras leídas).

En el Gráfico 1 se puede observar la mejora en la comprensión lectora. En el gráfico se muestra una clara tendencia ascendente, tanto a nivel individual como colectivo. Las líneas grises muestran la puntuación de cada estudiante. La azul el promedio del grupo. El estudio comparativo se realizó con la realización de 5 preguntas relacionadas con uno de los textos trabajados en el aula de tutorías del libro de Tintín. Las respuestas se codificaron como correctas o incorrectas (1-0). Las respuestas certeras sumaban un punto. Esta medición se realizó una vez al mes, más o menos haciendo coincidir estas preguntas con la lectura finalizada de un capítulo o aventura.

GRÁFICO 1.



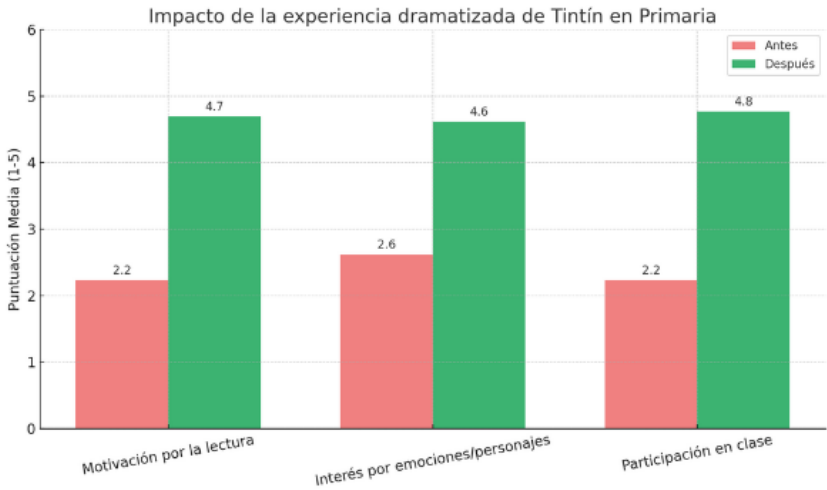
Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede apreciar, el promedio del grupo mejora de forma progresiva durante todo el semestre que se realiza la experiencia y, aunque hay cierta variabilidad entre el estudiantado, en la mayoría se aprecia una mejora constante.

En relación con las variables de motivación, interés y participación en clase, los datos reflejan una mejora significativa en los tres ámbitos. La motivación por la lectura aumentó de, una media de 2,5 puntos antes de

la experiencia, a 4,6 puntos al finalizarla. El interés por los personajes, sus emociones y su historia, pasó de 2,7 a 4,5 puntos, sugiriendo una mayor implicación cognitiva y afectiva con los textos leídos. Por su parte, la participación en clase se incrementó de 2,6 a 4,4, lo que refleja mayor compromiso y disposición, algo que pudo verse reflejado en la voluntariedad cuando se solicitaba salir a efectuar la interpretación y posterior lectura dramatizada. La valoración del impacto de estas variables se realizó haciendo mediciones antes y después de la experiencia, asignando las puntuaciones según una escala de 1 a 5 puntos, basadas en las observaciones de la tutora y las autoevaluaciones de los estudiantes. Véase Gráfico 2.

GRÁFICO 2.



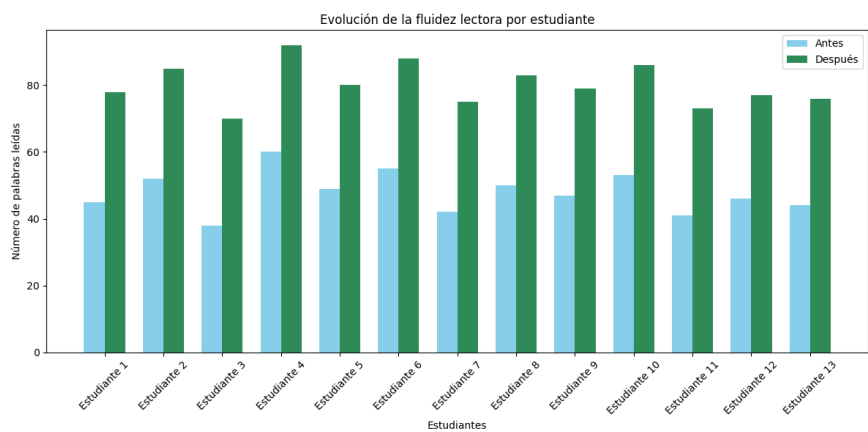
Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se observa que tomando como referencia los tres ejes, el que más se incrementa es la motivación (mejora de 2,1 puntos), siendo similar en las otras dos (mejora de 1,8 puntos).

Finalmente, y en relación con la fluidez lectora, se presenta en el Gráfico 3 los datos de la evolución de cada estudiante, teniendo en cuenta el número de palabras leídas al minuto. Se observa que el incremento de palabras oscila entre 31 y 33. Por su parte, en el Gráfico 4 se puede observar la evolución por sesiones. En él se señala el promedio de

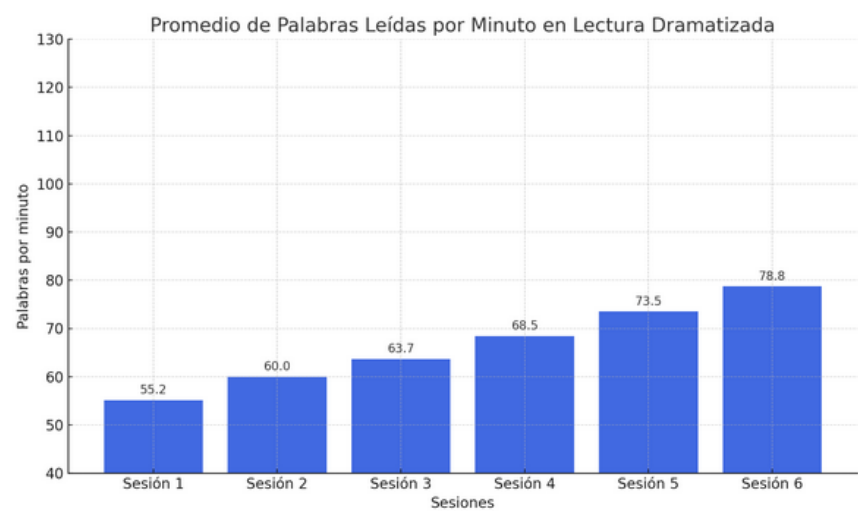
palabras leídas por minuto a lo largo de seis sesiones de lectura dramatizada, donde se puede observar una evolución positiva y un progreso de la fluidez lectora del grupo en su conjunto.

GRÁFICO 3.



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 4.



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Si bien, la percepción tras finalizar el segundo trimestre, fue que hubo una mejora significativa en la comprensión lectora, tras la valoración y comparación final, se confirmó esa sensación. Además, se observó que la fluidez lectora también mejoró, aunque en menor medida. Por su parte, el análisis cualitativo mostró un aumento de la motivación hacia la lectura, aspecto señalado por el propio alumnado y corroborado por la observación directa en el aula: los estudiantes mostraban mejor predisposición a leer e, incluso, se mostraban voluntarios. En este sentido, si bien los primeros días los estudiantes se mostraron algo recelosos a participar en la improvisación, presumiblemente por vergüenza a la exposición ante sus compañeros, la experiencia parece mostrar que esta vergüenza inicial con los días dio paso a una actitud más activa y colaborativa. Esto podría confirmar que el interés por un tema aumenta la participación en el aula (Zapata et al., 2025).

Por otro lado, esta experiencia hace pensar que la combinación de dramatización y lectura, es decir; la aplicación de un enfoque multisensorial, activa distintos procesos cognitivos implicados en la comprensión gracias a la activación de las neuronas espejo, favoreciendo una mejor comprensión del lenguaje (Martín, 2018). La teatralización previa permitía activar conocimientos previos y generar expectativas hacia el texto a leer, facilitando así una lectura más profunda (Díaz-Chirón, 2021).

La investigación científica señala que la motivación es un factor esencial para fomentar la lectura en edades tempranas (Fisher y Frey, 2007). Esta afirmación es coherente con la participación obtenida: si un estudiante siente interés por la historia e incluso, la vive en primera persona, estará mayormente motivado a leer cómo se desarrolla en el texto a leer, pues así puede confirmar que lo representado al imaginar la situación fue similar al suceso redactado por el autor del libro. La lectura tiene entonces un significado subjetivo, favoreciendo una lectura contextualizada y significativa (Garay et al., 2023). Según Cerrillo (2007), la motivación hacia la lectura debe ser capaz de fomentar la capacidad creativa y desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes, al tener que representar una situación imaginada,

aumentan su creatividad y desarrollan la capacidad de empatía, al tener que ponerse en la situación del otro. Así mismo, según esta autora, es fundamental que el estudiante lea con placer, aspecto que según reflejan las opiniones del alumnado al término de las clases, sucede. Así, aunque el acto de leer principalmente sea individual, la escuela debe promover también la lectura colectiva como medio de incentivar al alumno. Si el alumno disfruta leyendo en clase con sus compañeros, se incrementará la probabilidad de que realice este acto de forma individual.

En esta línea, desde esta publicación se apoya la observación realizada por Rodríguez et al., (2024) en relación con la importancia de las actividades lectoras fuera de la asignatura de lengua, debiéndose hacerse extensible a las demás materias y formando parte de todo el currículo escolar. Así mismo, la promoción activa del hábito lector debería extenderse al ámbito familiar, y no centrarse únicamente en el escolar, pues al fin y al cabo la lectura mejora también la empatía y la comprensión de las perspectivas ajenas (Oatley, 2016).

6. CONCLUSIONES

La práctica didáctica llevada a cabo con los estudiantes de cuarto curso ha servido para ratificar que la lectura dramatizada tiene un auténtico potencial didáctico. La inclusión de una metodología activa, como es la improvisación de una situación ficticia por estudiantes, favorece la participación e imaginación del alumnado y, mejora la motivación por la lectura de el texto relacionado. Esta combinación aumenta la competencia lectora al hacer que los estudiantes perciban y experimenten las sensaciones de los protagonistas, entendiendo mejor el contenido del texto. La experiencia sugiere que la dramatización previa a la lectura mejora significativamente la comprensión lectora y la motivación en alumnos de Educación Primaria. La lectura dramatizada, unida a un juego de roles interpretativo ha mostrado ser una herramienta que ayuda a comprender e interpretar diferentes situaciones, mostrando ciertos beneficios, como el incremento de la imaginación y creatividad, la mejora de la comunicación interpersonal, un aumento de la comprensión lectora, una mayor motivación hacia la participación en clase, mayor

capacidad de escucha y, el desarrollo de identificación de emociones. En este sentido, los resultados muestran que la lectura durante la infancia no depende únicamente de habilidades técnicas, todo parece señalar que los factores emocionales y sociales, como la motivación, son un eje clave para desarrollar el hábito lector (Ortiz-Salazar y Peña, 2019). Se recomienda continuar explorando este tipo de prácticas, tanto dentro como fuera de horarios curriculares, a fin de maximizar su impacto educativo, así como explorar nuevas metodologías y técnicas que tengan como principal objetivo la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y compromiso. Es importante que los docentes no tengan miedo a innovar en sus aulas y que se incremente la lectura colectiva en los centros educativos. Para ello, resulta imprescindible que el profesor elija bien el libro a utilizar, teniendo en cuenta una serie de factores clave como la edad, el tipo de lectura y los intereses de su alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta experiencia didáctica ha sido posible gracias a la dirección del centro educativo, quienes facilitaron la ejecución de la actividad y a su empeño por promover el desarrollo de competencias lectoras y actividades innovadoras en el aula.

8. REFERENCIAS

- Calderón, Guerrero, G., Navarrete Ramos, M. T., y Carrillo Pacheco, M. A. (2010). La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: un estudio de caso.. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 59-74.
- Cerrillo, B. D. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (3), 39-53.
- Díaz-Chirón, M. I. (2021). El teatro como estrategia para incentivar la comprensión lectora en adolescentes [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48139>
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). Effective use of the gradual release of responsibility model. San Diego State University. <https://www.researchgate.net/publication/266351394>

- Garay Capcha, G. M., Gastello Mathews, W., & Cervera Cajo, L. E. (2023). Dramatización en las habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(31), 2608–2615. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.688>
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading research quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Martín Martínez, L. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejo implicadas en el lenguaje a través de emoción. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, (13), 75–84. <https://doi.org/10.5209/ARTE.60119>
- Martínez Serrano, M. (2018). La incidencia de la motivación como estrategia en la comprensión lectora a través de metodologías activas: el taller. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 184-202.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Ministerio de Cultura. (2025). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024. <https://www.cultura.gob.es/actualidad/2025/01/250122-barometro-habitos-lectura.html>
- Onieva, J. L. (2011). La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Ortiz-Salazar, M. A., & Peña Castaño, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15(2), 111–117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Portilla Ramos, C., y del Barrio Fernández, Á. (2024). El informe PISA en España, un análisis comparativo (2000-2022). Las puntuaciones en lectura y matemáticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 421-428. DOI:10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2679

- Riffo, B., Caro, N., y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Roa-Casas, C., & Hederich-Martínez, C. (2024). Efectos de la lectura en voz alta. Revisión sistemática. *Zona Próxima*, (41), 3-37. <https://doi.org/10.14482/zp.41.514.748>
- Roldán, M. C., & Giménez, R. J. C. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio siglo XXI*, 40(1), 9-30.
- Rodríguez, D. R., Espinosa, F. J. B., & Santana, F. D. (2024). Factores Asociados al Rendimiento de Estudiantes de Canarias en Matemáticas, Ciencias y Lectura en PISA 2018. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.001>
- Tejerina, I. (2005). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 104-117.
- Zapata Carreño, Julio Cesar, Cherre Antón, Carlos Alberto, & Agurto Nole, Carmen Rosa. (2025). Estrategias de involucramiento estudiantil para mejorar el aprendizaje significativo. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(especial), 283-291. Epub 19 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.933>
- hmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

SECCIÓN II.

METODOLOGÍAS INNOVADORAS
Y RECURSOS DIDÁCTICOS

EL POTENCIAL DE LOS MEMES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO

ANA GARCÍA GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

—Buenos días... —digo mientras dejo mi mochila sobre la mesa, enciendo el ordenador y el proyector y observo el aula—. ¿Qué tal? ¿Mucho sueño? ¡Vaya caras más largas!

Silencio. Algún leve murmullo.

—Hoy vamos a ver el apasionante temas de modalidades de contratos de trabajo. Al principio puede parecer difícil, pero veréis que al final es más fácil que saberse las reglas de juego del fútbol. Imaginad que os llaman esta tarde de una empresa y os dicen que mañana empezáis en el departamento de Recursos Humanos. ¿Sabéis qué tipo de contrato os podrían hacer?

Levanto la mirada. Algunos ni se han enterado. Otros fingen que escriben algo importantísimo. Uno bosteza sin disimulo.

—Uno normal —dice una chica en la primera fila.

—¿Normal? —repito yo sorprendida—. ¿Y cuál sería ese “normal”?

Silencio.

—El indefinido... supongo —dice el compañero de al lado.

—¡Ojalá consigáis un indefinido en vuestro primer trabajo!— digo riéndome un poco—. ¿Y cuáles serían los contratos no “normales”?

Esta vez ya no hay respuesta.

Esta escena, casi tan cómica como frustrante, refleja la cotidianeidad de una realidad docente muy común, caracterizada por un estudiantado pasivo que se limita a prestar su presencia física y su silencio durante las

clases, mientras – en el mejor de los casos – copia apuntes sin ser muy consciente del significado de los contenidos.

La enseñanza universitaria del Derecho ha estado tradicionalmente vinculada a metodologías centradas en la transmisión unidireccional de contenidos teóricos, apoyadas fundamentalmente en la memorización de normas, doctrina y jurisprudencia. Esta aproximación, aunque eficaz para adquirir determinados conocimientos, se observa como insuficiente, por un lado, a la hora de fomentar una comprensión profunda, crítica y significativa de los conceptos jurídicos y, por otro lado, respecto a incentivar la participación en clase gracias a un ambiente distendido y agradable. En consecuencia, la mayoría de las horas de docencia en clase se caracterizan por ser sesiones poco participativas, con un alumnado que desconecta fácilmente (generalmente sumergido en sus ordenadores y móviles) y con bajas tasas de asistencia que revelan, en muchos casos, una completa desvinculación con la materia.

Frente a este escenario, este proyecto de innovación docente surge como respuesta, proponiendo la integración de recursos visuales y digitales – concretamente los memes – como herramienta pedagógica para acercar el contenido jurídico al estudiantado. Los memes son elementos de comunicación digital breves, visuales y de gran carga simbólica, ampliamente compartidos en redes sociales, que constituyen un lenguaje propio de la cultura digital contemporánea, con especial intensidad entre la juventud. Utilizados con criterio didáctico, permiten condensar ideas complejas en formatos accesibles, favoreciendo la atención, la retención de la información y el pensamiento crítico.

Para tratar de revertir las dinámicas mencionadas, esta propuesta (que se deriva del proyecto de innovación docente financiado por la Universidad de Salamanca «Derecho y memes. PID 2024/244») explora el potencial de estos elementos como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho – concretamente, del Derecho del Trabajo – empleando el humor visual como un recurso innovador para promover la participación, facilitar la comprensión de conceptos y fomentar el pensamiento crítico entre el estudiantado.

Si bien esto no es novedoso, pues otras disciplinas han acudido antes a este recurso (ALCIVAR INTRIAGO y MESTRE GÓMEZ, 2022), su carácter innovador aparece al dar cuenta de lo poco convencional en la enseñanza del Derecho, habida cuenta de la formalidad que envuelve a esta disciplina. En un contexto social en el que las redes sociales y la comunicación digital juegan un papel central en la vida cotidiana de los y las estudiantes, parece aconsejable tratar de adaptar la enseñanza a formatos más atractivos y accesibles.

1.1 ¿QUÉ ES UN MEME?

Un meme es lo que a cualquier persona simplemente le puede parecer un chiste gráfico o humor visual cuando una imagen graciosa llega a su móvil. La Real Academia Española lo define como una «imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet».

El concepto original fue introducido por el biólogo evolutivo Richard Dawkins en su libro *El gen egoísta*. La palabra proviene del término griego «mimeme», que significa «cosa imitada», desde la cual Dawkins creyó que la palabra más corta «meme» capturaba mejor la conexión entre cultura y memoria, pues los memes se propagan «saltando de cerebro en cerebro a través de un proceso que, en sentido amplio, puede llamarse imitación» (DAWKINS, 1989, p.192).

El concepto original ha mutado con el tiempo, sobre todo con los «memes de internet», que poseen unas características distintas, y que constituyen el objeto de esta propuesta (WIGGINS, 2019, p.1). Estos se definen como «mensajes remezclados e iterados», donde las alteraciones son «deliberadas por la creatividad humana» (a diferencia de las mutaciones aleatorias de los memes Dawkinsianos), cuya función principal es postular un argumento visualmente, a menudo con un componente crítico de la sociedad, gracias a una construcción semiótica deliberada y referencias intertextuales (frecuentemente a la cultura popular o a otros memes), que necesitan para su comprensión «inteligibilidad mutua del lenguaje o conocimiento de las referencias». Por supuesto, basados en un soporte digital que necesitan herramientas online para su creación y difusión (WIGGINS, 2019, p.1).

1.2 MARCO TEÓRICO

Por un lado, esta propuesta docente se apoya en la semiótica y la intertextualidad como mecanismos a través de los cuales los memes (siempre, memes de internet) construyen significado y se conectan con otros textos o ideas culturales, cruciales para reflejar y expresar una práctica ideológica. Es decir, actúan como unidades discursivas dentro de la cultura digital porque contienen argumentos visuales (de hecho, son un ejemplo del uso de signos, objeto de estudio principal de la semiótica de Umberto Eco, 1991) para influir en el discurso con una importante carga crítica (WIGGINS, 2019, p.3). Por ello, dentro de la disciplina sociológica, se han definido como «una forma de persuasión, artefactos discursivos de expresión y discusión pública» (SHIFMAN, 2014, p.1267).

En la actualidad, los memes son un elemento muy popular entre la juventud – una suerte de capital cultural (MILNER, 2012) – por su capacidad para transmitir mensajes complejos de manera sintetizada, utilizando referencias culturales compartidas que pueden modificarse según el contexto y el mensaje. De hecho, esta capacidad conforma su cualidad fundamental: se van alterando de forma deliberada en el proceso, pues «los distintos usuarios se reapropian de ellos y los modifican para adaptarlos a sus necesidades comunicativas particulares» (MILNER, 2012).

Sin embargo, su éxito, sobre todo, se debe a su soporte: se crean y se difunden por redes sociales en formato digital – el espacio en el que mejor se mueve la juventud. Por ello, se han convertido en un recurso comunicativo común en un sector concreto de la población a partir de procesos de apropiación y reinterpretación de un conjunto de signos en circulación en el ciberespacio (PÉREZ SALAZAR et al, 2014).

Por otro lado, Ausubel (1983, p.56) sostiene que el aprendizaje no se construye sobre una «mente en blanco», sino que los nuevos conocimientos se integran con mayor eficacia cuando se relacionan con estructuras cognitivas previas. Según su teoría, si el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto pre existente en la estructura cognitiva, los memes permiten anclar conceptos jurídicos complejos a conocimientos previos integrados en la cultura comunicativa del alumnado, facilitando, así, la comprensión y retención de los nuevos conocimientos jurídicos. Por contra, el

aprendizaje jurídico tradicional se ha basado en la memorización de normas, principios y doctrina, depositados como nuevo contenido que las mentes de los y las alumnas deben almacenar para rescatar ante la aplicación de la teoría al caso concreto, lo que, además de resultar monótono y poco motivador, tampoco facilita la comprensión de la materia.

En conjunto, este marco teórico justifica el uso de memes para la docencia del Derecho del Trabajo no como un elemento decorativo, sino como una estrategia coherente, situada en un contexto cultural concreto y con un potencial cognitivo muy eficaz.

En esta disciplina, el conflicto intrínseco a las partes de la relación laboral, y que se trata de canalizar mediante las normas, tiene un alto grado de carga ideológica. La mera transmisión de conocimiento sobre el marco legal, su interpretación y aplicación no son suficiente para comprender en profundidad la materia. Si el estudiantado no alcanza a comprender la desigualdad de las partes de la relación laboral, la necesidad de ejercer derechos fundamentales de manera colectiva para que su eficacia sea plena o la importancia de atender a las condiciones de trabajo por su centralidad en las trayectorias vitales, la superación de la asignatura no será del todo provechosa. No se trata solo de transmitir información o conocimiento, sino un sentimiento hacia el trabajo (GARCÍA GARCÍA, 2023).

Por último, podría pensarse que lo más favorable para el éxito del aprendizaje de contenidos jurídicos es un hemisferio izquierdo muy desarrollado. Pero, la primacía de las palabras, la lógica y la memoria en los estudios jurídicos no excluye utilizar otras destrezas y habilidades alojadas en el hemisferio derecho (que se encarga de la comunicación no verbal, la intuición, el reconocimiento y recuerdo de imágenes y sonidos...). Por ello, la actividad de creación de memes jurídicos por el propio estudiantado añade un valor adicional a esta metodología, incentivando la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de síntesis.

2. OBJETIVOS

El humilde objetivo de este proyecto es introducir pequeños y sencillos cambios en la enseñanza del Derecho del Trabajo para hacerla una

experiencia más dinámica e interactiva, alejándonos de metodologías basadas exclusivamente en la memorización, y promoviendo un aprendizaje más reflexivo. Los memes permiten presentar situaciones jurídicas de forma sencilla y entretenida, facilitando la asimilación de conceptos complejos y fomentando la participación activa del alumnado. Su componente visual y humorístico contribuye a mejorar la retención del conocimiento, ya que las emociones juegan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje (LÓPEZ-ESPINOZA, 2023; BRAKET, 2017). Además, su uso en el aula también puede generar un ambiente más cercano y estimulante, fortaleciendo la comunicación entre profesorado y alumnado.

El objetivo principal puede descomponerse en los siguientes:

- Facilitar una comprensión profunda y reflexiva de la materia que, si no sustituya, al menos complemente las técnicas de aprendizaje basadas exclusivamente en la memorización de normas y apuntes.
- Aumentar la participación en clase promoviendo un ambiente distendido y reflexivo, de manera que el estudiantado se involucre activamente en debates y discusiones sobre los memes presentados.
- Estimular el pensamiento crítico, al invitar al alumnado a interpretar y producir mensajes complejos en formatos accesibles.
- Mejorar los materiales docentes mediante la incorporación de elementos visuales que favorecen la comprensión y retención del contenido.
- Desarrollar habilidades transversales, como la creatividad, la capacidad de síntesis o la inteligencia emocional, competencias fundamentales en la formación integral del jurista.

3. METODOLOGÍA

La ejecución de este proyecto de innovación docente en la Universidad de Salamanca se ha desarrollado siguiendo la planificación inicial de tres fases consecutivas y complementarias en asignaturas de diferentes

grados: Derecho del Trabajo y Derecho Sindical en el grado en Derecho, Derecho del Trabajo II y Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales II en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Derecho del Trabajo en el grado en Trabajo Social. Se trata de un alumnado heterogéneo en razón de sus conocimientos jurídicos previos.

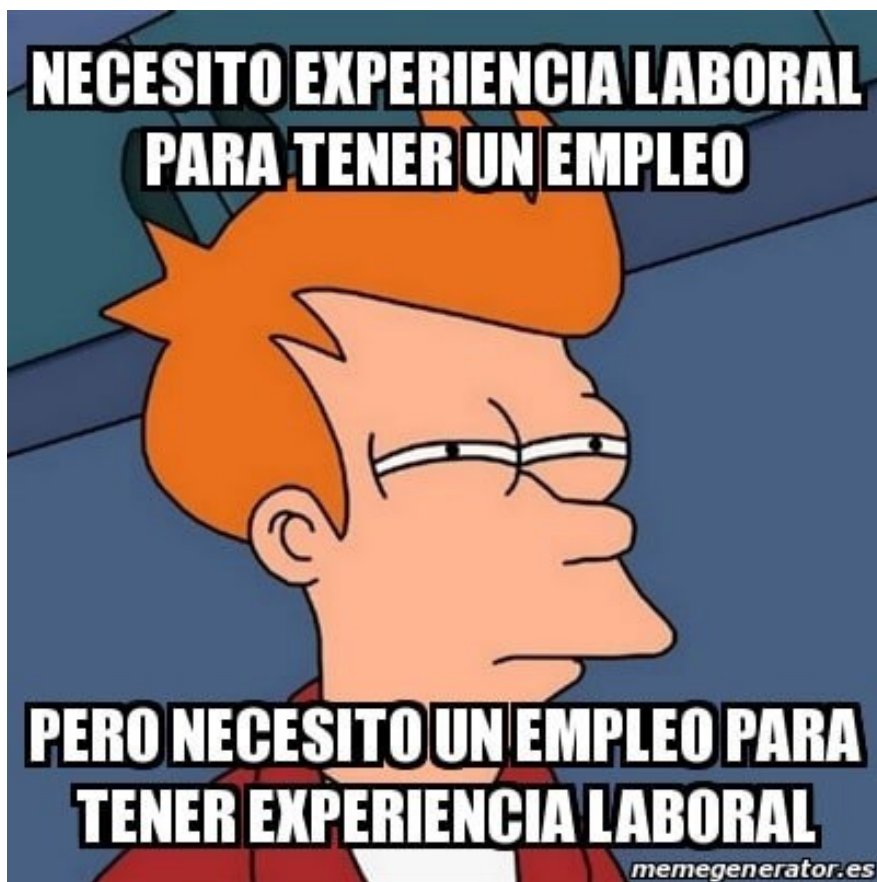
3.1 FASE 1: USO DE MEMES EN LAS EXPLICACIONES DEL PROFESORADO.

Durante las primeras semanas del curso, el profesorado participante incorporó el uso de memes en sus explicaciones, especialmente en los temas introductorios de las distintas asignaturas jurídicas. Para ello, se elaboraron imágenes mediante herramientas digitales como Canva y PowerPoint, adaptadas a los contenidos de cada materia, y se proyectaron en clase como recurso inicial para introducir, ilustrar o problematizar conceptos fundamentales.

En cada tema, se utilizó al menos un par de memes diseñados por el propio profesorado, que sirvieron como disparadores para la reflexión y el debate. A partir del análisis del contenido visual y humorístico del meme, se guiaron discusiones con el alumnado en torno a su significado, su relación con los contenidos teóricos y sus implicaciones jurídicas.

Los profesores y profesoras participantes en el proyecto fueron completando las fichas de seguimiento tras cada sesión, recogiendo observaciones sobre la participación, el grado de comprensión alcanzado y las reacciones del grupo ante esta metodología.

FIGURA 1. Meme popular disponible en internet protagonizado por Fry, un personaje central de la serie animada Futurama. Este meme nos ha servido para iniciar el tema de Modalidades de contratación laboral, en concreto, fue muy útil para iniciar el debate en torno a las modalidades de contratos formativos



Fuente: memegenerator.es

FIGURA 2. Este otro meme ha sido muy útil para iniciar la teoría en Derecho Sindical: refleja un tópico en la realidad de las empresas y de las condiciones laborales, pero choca frontalmente con la norma, pues tiene forma de coacción para impedir el ejercicio del derecho fundamental de libertad sindical.

“EN ESTA EMPRESA SOMOS UNA GRAN FAMILIA, ¿SABES? NO NECESITAMOS SINDICATOS, PORQUE SI TIENES UN PROBLEMA, VIENES Y LO HABLAMOS.”



Fuente: elaboración propia en Power Point.

3.2 FASE 2: CREACIÓN DE MEMES JURÍDICOS POR EL ESTUDIANTADO

Avanzado un poco más el curso, se propuso al alumnado la creación de memes jurídicos como actividad voluntaria. Para ello, se les proporcionó un documento con instrucciones, objetivos y ejemplos, en el que se explicaba la tarea de representar gráficamente, a través del humor o la ironía, alguno de los conceptos abordados en clase.

FIGURA 3. Meme elaborado por un alumno (D.M.A), que refleja las dificultades de las empresas para enfrentar los cambios en las modalidades de contratación laboral tras la reforma laboral de 2021



Fuente: actividad elaborada por un alumno y entregada como actividad voluntaria

FIGURA 4. Meme elaborado por una alumna (I.S.S.) en relación al papel de los sindicatos en la actualidad



Fuente: actividad elaborada por una alumna y entregada como actividad voluntaria

3.3 FASE 3: EVALUACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Una vez concluidas las actividades en las distintas asignaturas, se celebró una reunión con el profesorado que ha formado parte del proyecto en la que se pusieron en común las opiniones sobre la implementación de la propuesta. También se eligieron los memes más representativos y pedagógicamente valiosos para su exposición en los espacios comunes de las distintas facultades involucradas con el objetivo de difundir los resultados del proyecto entre toda la comunidad universitaria, promover el interés por esta metodología y visibilizar la capacidad del alumnado para producir contenidos jurídicos desde una perspectiva innovadora.

Además, se diseñó y distribuyó una encuesta de satisfacción entre el estudiantado de las asignaturas implicadas con la finalidad de obtener una valoración sobre la percepción de la utilidad de los memes para la comprensión del Derecho y el impacto de la actividad en su motivación y participación.

4. RESULTADOS

4.1. LOS MEMES COMO EXPERIENCIA DOCENTE.

En la reunión final del proyecto, los profesores y profesoras participantes compartieron impresiones sobre el impacto de la propuesta y se identificaron algunos patrones comunes.

En primer lugar, todos los miembros del equipo coincidieron en que el uso de memes proyectados en el aula tuvo un efecto inmediato en la atención del alumnado, especialmente en clases de carácter expositivo o teórico, donde es habitual que el alumnado esté distraído con sus ordenadores o móviles y con una actitud pasiva. Sin embargo, al mostrar los memes, se notó una reacción espontánea de atención y complicidad, con sonrisas, intercambio de miradas y comentarios entre compañeros, lo que generó un ambiente más receptivo.

Además de herramienta de dinamización, los memes resultaron útiles también como estrategia didáctica para introducir temas nuevos, activar conocimientos previos o romper la rigidez terminológica del discurso jurídico en las clases magistrales. Normalmente se han utilizado para iniciar las clases con una pregunta abierta sobre el significado del meme, lo que facilitó la participación inicial del alumnado. También se utilizaron como recurso para hacer una breve pausa en el desarrollo de contenidos densos, permitiendo momentos más distendidos (aunque sin perder el enfoque académico).

Se destacó también el valor de los memes como vía para visibilizar lugares comunes, falsas creencias o críticas sociales vinculadas al ámbito jurídico —en especial en materias como el Derecho del Trabajo en relación al abuso de poder empresarial o a la ineficacia de los sindicatos—, lo que permitió abordar temas complejos desde una perspectiva crítica, vinculando el humor con problemáticas reales.

No obstante, se identificaron algunas limitaciones importantes en cuanto a la participación del alumnado. Si bien el uso del meme favoreció un primer paso hacia la interacción —resultando más eficaz que la simple formulación de preguntas tradicionales—, la respuesta no fue tan elevada como se esperaba, lo que se interpreta como el reflejo de

una cultura académica pasiva arraigada, en la que predomina la escucha y la toma de apuntes por encima del diálogo y la participación crítica.

En resumen, la experiencia docente ha sido valorada de forma positiva, especialmente por el potencial del meme como recurso para estimular la atención y la reflexión crítica. No obstante, se reconoce la necesidad de seguir trabajando en estrategias complementarias que consoliden una participación más constante y sostenida en el aula.

4.2. LOS MEMES COMO ACTIVIDAD CREATIVA DEL ALUMNADO.

La participación del estudiantado en la actividad de creación de memes fue desigual entre las distintas asignaturas implicadas en el proyecto. Mientras que en las asignaturas de los grados con menos perfil jurídico se alcanzó un número elevado de contribuciones (grado en Relaciones laborales y grado en Trabajo Social), en las asignaturas del grado en Derecho la participación fue considerablemente más baja. Se cree que el enfoque interdisciplinar o la naturaleza menos tradicional de la docencia en las primeras podría haber facilitado una mayor apertura y predisposición del estudiantado a propuestas metodológicas innovadoras.

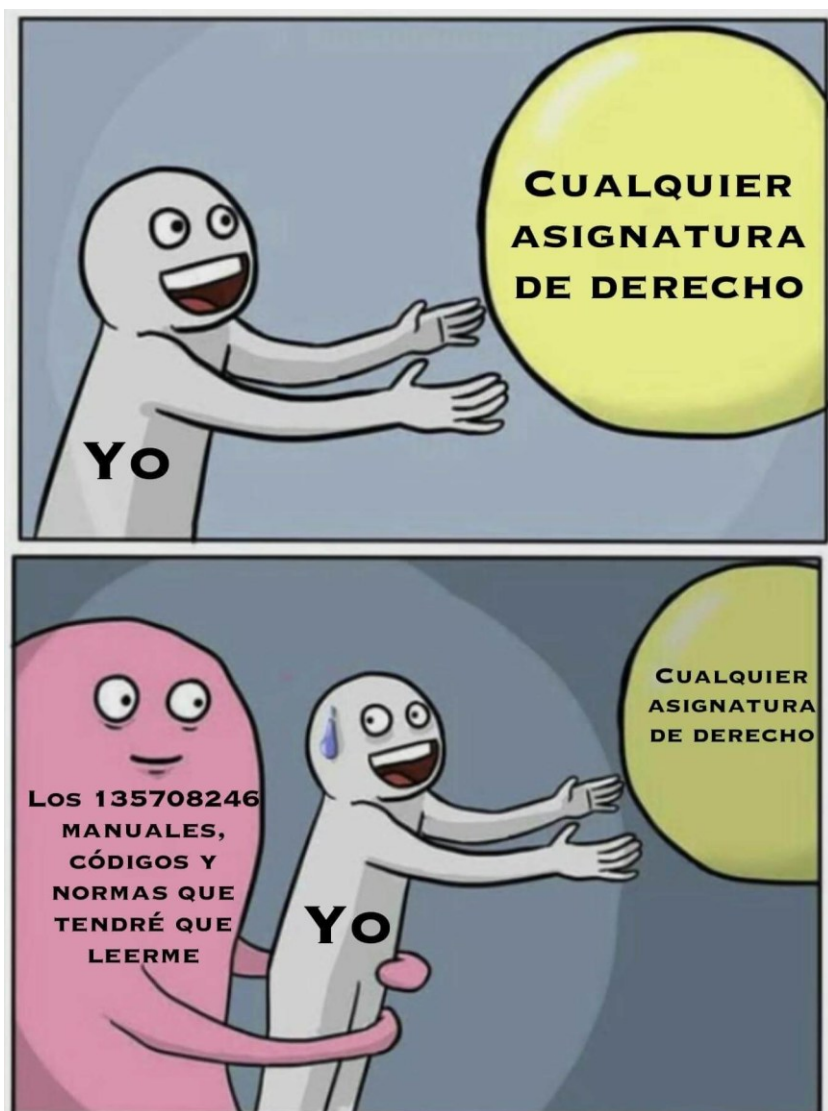
También se identificaron dos perfiles de alumnado participante: por un lado, estudiantes con un alto nivel de compromiso académico, que asumieron la actividad como una más de la asignatura; por otro, estudiantes conscientes de necesitar mejorar su calificación que vieron en esta actividad una oportunidad para subir nota. Esta doble motivación, lejos de ser negativa, demostraría la capacidad del recurso para atraer tanto a estudiantes altamente implicados como a aquellos menos activos, ampliando así su alcance potencial.

En cuanto a la calidad general de los memes creados, se observó que, en la mayoría de los casos, el alumnado supo entender las posibilidades del formato para representar problemáticas reales del ámbito laboral, con especial frecuencia en temas como la contratación, la precariedad o el incumplimiento de condiciones laborales. Los memes revelaban no solo comprensión conceptual, sino también una lectura crítica y creativa de los contenidos abordados durante las clases.

Resulta especialmente relevante la aparición de varios memes que evidenciaban un cierto nivel de «metaconocimiento» sobre el proceso de aprendizaje. En lugar de centrarse exclusivamente en contenidos

específicos del Derecho del Trabajo, estos memes reflejaban las dificultades percibidas por el propio alumnado para comprender, estudiar o interiorizar la asignatura. Este fenómeno se observó con mayor frecuencia en asignaturas impartidas fuera del grado en Derecho, lo que sugiere una mayor distancia inicial con la disciplina y, al mismo tiempo, una capacidad crítica para representarla desde una perspectiva autorreflexiva.

FIGURA 5. *Meme elaborado por una alumna (H.P.R.) sobre la complejidad de las materias jurídicas en el contexto del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.*



Fuente: actividad elaborada por una alumna y entregada como actividad voluntaria.

5. DISCUSIÓN

A partir de la observación de la experiencia docente, de la producción del alumnado y de los primeros indicadores de impacto en el aula, se abre un espacio para valorar críticamente tanto el potencial como los límites de esta metodología.

Respecto a los objetivos propuestos:

Consideramos que se ha logrado captar la atención del alumnado durante las clases, especialmente en los momentos en que se utilizaron los memes para introducir conceptos, dinamizar sesiones o provocar debates.

Esta metodología ha contribuido a desplazar parcialmente el enfoque memorístico tradicional hacia una forma de aprendizaje más reflexiva y crítica mediante el humor y la ironía. Lejos de trivializar los contenidos, los memes han servido como catalizadores de análisis, permitiendo al alumnado articular conexiones entre los conceptos teóricos y las problemáticas sociales que subyacen a muchas normas y principios del Derecho del Trabajo.

Otro logro relevante ha sido la creación de un espacio para estimular la dimensión creativa del alumnado, a menudo poco explorada en titulaciones jurídicas. La actividad de creación de memes ha ofrecido al estudiantado la posibilidad de expresar su mirada sobre la disciplina.

Entre los hallazgos más destacados, destaca la aparición de memes que evidenciaban un nivel de metaconocimiento sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, que no se centraban en contenidos jurídicos concretos, sino en las dificultades estructurales que el alumnado percibe al enfrentarse a asignaturas jurídicas desde titulaciones no jurídicas. Este tipo de producciones no fue previsto inicialmente, pero ofrece una valiosa ventana para comprender cómo se vive el Derecho como disciplina desde fuera del propio grado, lo que puede tener implicaciones relevantes para la docencia en contextos interdisciplinarios.

El análisis comparado de la participación revela una mayor disposición del alumnado de grados distintos a Derecho a involucrarse en esta metodología, frente a una respuesta más moderada por parte del estudiantado del propio grado en Derecho. Aunque inesperado, ello puede interpretarse como una señal de apertura metodológica más elevada en titulaciones donde los formatos docentes son menos rígidos o formales, y sugiere la conveniencia de adaptar estrategias según el perfil del grupo.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, el proyecto cuenta con algunas limitaciones.

Participación desigual del alumnado, tanto entre asignaturas como dentro de los propios grupos, lo que sugiere que la voluntariedad de la actividad, la percepción de su valor evaluativo o incluso la naturaleza más o menos técnica de la asignatura pueden condicionar la acogida del recurso.

La no consecución de una participación tan alta como la esperada en las clases muestra que esta propuesta no es suficiente para revertir por completo la cultura de pasividad. En muchas ocasiones, las intervenciones espontáneas seguían siendo escasas, mientras que muchos estudiantes se limitaban a observar sin interactuar.

Dado el calendario académico y la carga de contenidos de las asignaturas, el tiempo dedicado a la preparación y desarrollo de la actividad fue necesariamente limitado.

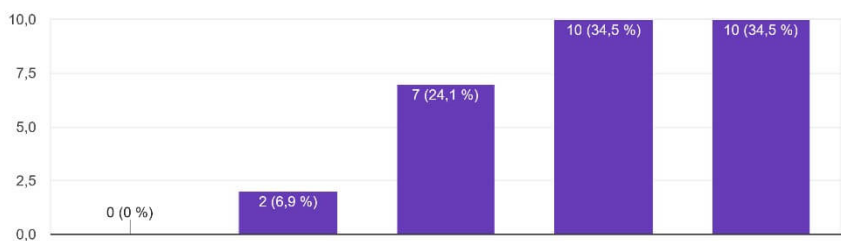
Requiere una actitud proactiva del profesorado y exige cierta creatividad, conocimiento del lenguaje visual y una actitud abierta al humor y la crítica. Esto puede no resultar natural para todos los perfiles docentes, lo cual limita la escalabilidad del proyecto sin formación o acompañamiento metodológico previo.

Respecto a la evaluación del mismo, si bien se ha intentado recoger datos objetivos (como la participación en clase o las respuestas a la encuesta), tiene un gran componente de subjetividad, pues gran parte de la evaluación del proyecto se ha basado en percepciones cualitativas del profesorado o en valoraciones abiertas del alumnado.

No contamos con un sistema específico para medir el impacto directo de esta metodología en la mejora del aprendizaje. Aunque se han observado indicios positivos, no hay instrumentos que permitan evaluar de forma objetiva y aislada si el uso de memes ha facilitado efectivamente una mayor comprensión o interiorización de los contenidos jurídicos. La simple comparación de los resultados en las pruebas teóricas respecto a cursos anteriores no puede considerarse concluyente.

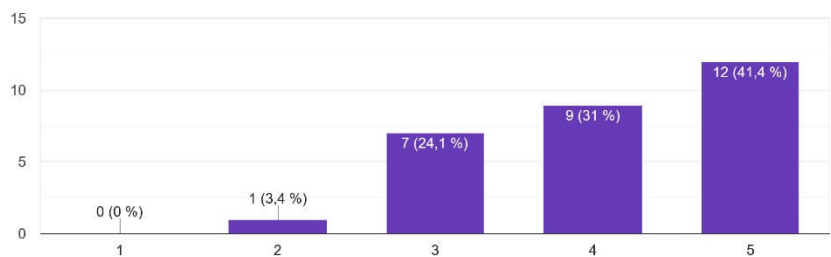
No obstante, en la encuesta de satisfacción final lanzada (en una escala de 1 a 5 en relación a su grado de desacuerdo-acuerdo) se han observado estos resultados, que sí sirven para medir la percepción del estudiantado sobre la utilidad de esta metodología.

GRÁFICO 1. *Los memes utilizados por el profesorado me han ayudado a comprender mejor algunos conceptos jurídicos*



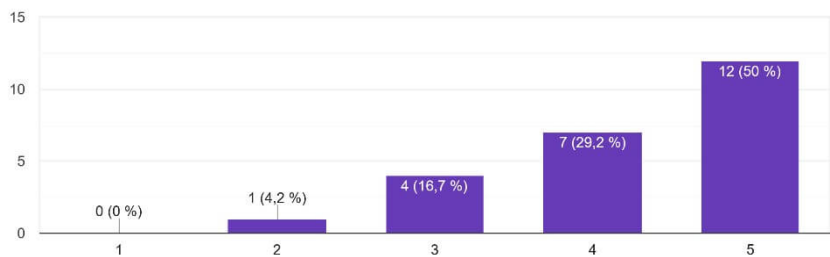
Nota: elaboración propia a partir del análisis de los resultados de la encuesta realizada por el estudiantado

GRÁFICO 2. *Esta metodología ha contribuido a que las clases fueran más dinámicas y participativas*



Nota: elaboración propia a partir del análisis de los resultados de la encuesta realizada por el estudiantado

GRÁFICO 3. *La creación de memes me ayudó a repasar y comprender mejor los contenidos de la asignatura*



Nota: elaboración propia a partir del análisis de los resultados de la encuesta realizada por el estudiantado.

6. CONCLUSIONES

El proyecto *“Derecho y memes: innovación en la enseñanza de asignaturas jurídicas a través del humor visual”* ha supuesto una experiencia valiosa de exploración metodológica en el ámbito de la docencia universitaria del Derecho del Trabajo y revela un gran potencial como propuesta metodológica eficaz para introducir cambios significativos, especialmente en contextos marcados por la desconexión del alumnado con los formatos tradicionales de enseñanza.

Uno de los principales logros del proyecto ha sido captar la atención del alumnado e incrementar su implicación en clase. Asimismo, se ha conseguido reforzar el componente reflexivo del aprendizaje, desplazando parcialmente al memorístico que tradicionalmente caracteriza la enseñanza del Derecho. Además, se ha creado un espacio para la producción creativa con contenido jurídico, una dimensión habitualmente ausente en las metodologías convencionales.

Su uso contribuye no solo a renovar los materiales y las dinámicas de clase, sino también a transformar la relación entre el profesorado, el conocimiento jurídico y el estudiantado, apostando por una docencia más cercana, participativa y significativa. De hecho, entre las respuestas a la pregunta final de la encuesta de satisfacción realizada por el estudiantado, se encontró la siguiente: «Los profesores que llevan más años impartiendo clases y solo se dedican a hablar unidireccionalmente

deberían de implantar medidas así para poderse adaptar a su público ya que las generaciones van cambiando». Por lo que consideramos que este proyecto representa un paso modesto, pero firme, hacia la apertura del Derecho a nuevas formas de enseñanza, más acordes con los lenguajes y realidades de las generaciones actuales.

No obstante, el proyecto ha puesto de manifiesto ciertas limitaciones que conviene atender en futuras ediciones. En particular, la falta de un sistema específico para evaluar el impacto directo en el aprendizaje plantea la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación más sensibles que nos permitan medir con mayor precisión los efectos de esta metodología sobre la comprensión conceptual, la transferencia de conocimientos o la competencia crítica.

En definitiva, esta experiencia ha confirmado que los memes, lejos de ser un recurso anecdótico, pueden integrarse con rigor y coherencia en la enseñanza jurídica, especialmente en una materia que se construye sobre un conflicto intrínseco entre las partes de la relación laboral y con una alta carga ideológica muy atractiva para reflejar mediante el humor y la ironía.

8. REFERENCIAS

- Alcívar Intriago, M. F., & Mestre Gómez, U. (2022). Utilización de meme como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de estudios sociales. *Varona*, (75).
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (p. 56). Trillas.
- Brackett, M. (2017). Educating the whole child: The importance of emotional intelligence. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 20–25.
- Dawkins, R. (1989). *The selfish gene* (New ed., p. 192). Oxford University Press.
- Eco, U. (1991). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE). (s.f.). *El meme como herramienta didáctica en la enseñanza ELE*. <https://bit.ly/4mwUzqQ>
- García García, A. (2023). El arte del pensamiento visual para transmitir el derecho del trabajo. En A. Valiño Ces, J. Ammerman Yebra, P. Ramos Hernández, A. Rodríguez Álvarez, C. Alonso Salgado & S. Rama Martínez (Eds.), *Derecho y arte II* (pp. 25–32). Aranzadi.
- López-Espinoza, K. L. (2023). El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(8), 799–810.
- Milner, R. M. (2012). *The world made meme: Discourse and identity in participatory media culture* (Doctoral dissertation). University of Kansas.
- Pérez Salazar, G., Aguilar Edwards, A., & Guillermo Archilla, M. E. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79–100.
- Ruiz Martínez, J. M. (2018). Una aproximación retórica a los memes de internet. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (27), 995–1021.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture* (p. 1267). MIT Press.
- Wiggins, B. (2019). *The discursive power of memes in digital culture: Ideology, semiotics, and intertextuality* (p. 1). Routledge.

EVALUACIÓN DEL MODELO DE AULA INVERTIDA EN EL GRADO DE FINANZAS Y CONTABILIDAD: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN POR GÉNERO

LISBETH C. PAILLACHO BOLAÑOS
Universidad de Sevilla

JOSÉ CARLOS VIDES GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

JAVIER PÉREZ TEMPRANO
Universidad de Sevilla

GEMA ALBORT MORANT
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria se enfrenta a desafíos crecientes relacionados con la motivación del alumnado, la participación activa en el aprendizaje y la adaptación a entornos digitales. En este contexto, la metodología *Flipped Classroom* o *Aula Invertida*, se presenta como una alternativa pedagógica innovadora que invierte el modelo tradicional de enseñanza, promoviendo un aprendizaje más activo y profundo de los temas. En el ámbito de las finanzas, y en particular en asignaturas como Sistemas y Mercados Financieros, esta metodología ofrece un gran potencial para facilitar la comprensión de conceptos complejos, fomentar el pensamiento crítico y conectar la teoría con la práctica. No obstante, existen aún escasas experiencias documentadas sobre la aplicación de esta metodología en asignaturas de carácter financiero, especialmente en el contexto universitario español.

Esta propuesta surge a partir de una experiencia desarrollada en la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla, durante el curso

académico 2024/2025 en la asignatura de Sistemas y Mercados Financieros. Los hallazgos obtenidos demuestran que el modelo del *Aula Invertida* mejora el rendimiento académico de los estudiantes en términos de mejores calificaciones con respecto a aquellos que siguen el modelo tradicional. Asimismo, se observa que el modelo es mejor percibido por las estudiantes que por sus homólogos masculinos, resaltando aspectos como mejora de la organización y tiempo dedicado a la asignatura traducido en mejor preparación al momento de las evaluaciones.

Esta experiencia constituye una base sólida para futuras investigaciones orientadas a la innovación educativa y a la mejora continua de los métodos pedagógicos en la educación superior.

1.1. MARCO TEÓRICO

El modelo de *Flipped Classroom* o *Aula Invertida*, se ha convertido en una de las metodologías activas más idóneas para innovar en el ámbito de la enseñanza universitaria. Bajo este modelo, los contenidos teóricos son trabajados previamente por el estudiante fuera del aula, generalmente mediante lecturas, videos o recursos digitales, dejando así el tiempo presencial de clases para actividades más complejas y prácticas como la discusión de casos y la resolución de problemas (Bergmann & Sams, 2012). Basado en los principios del aprendizaje activo, el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo, este modelo propone un cambio radical con respecto a la enseñanza tradicional, impulsando una participación más activa del estudiante en su proceso formativo (Talbert, 2017).

De esta forma, mientras la enseñanza tradicional centra su atención en el docente quien expone los contenidos teóricos de su asignatura mediante clases magistrales, el modelo del *Aula Invertida* propone una inversión de este sistema, donde el alumno visiona los contenidos teóricos previamente antes de las clases, haciendo uso del material preparado por el docente como videos, lecturas u otros recursos digitales, dejando la clase para realizar las actividades más prácticas como resolución de casos y problemas junto la guía y acompañamiento del docente (Bergmann & Sams, 2012). Se combina así dos componentes esenciales, el uso de

vídeos y otros materiales como recursos didácticos fuera del aula y el aprendizaje activo dentro del aula (Bishop & Verleger, 2013).

Los beneficios que aporta esta metodología aunado a la evolución de las tecnologías digitales han impulsado su mayor implementación en el contexto universitario. No obstante, su diseño, implementación y seguimiento, requiere una carga de trabajo adicional por parte de los docentes (O'Flaherty & Phillips, 2015; Gilboy et al., 2015). Por ello, se recomienda acompañar la implementación con formación docente, integración de recursos multimedia de calidad, planificación de actividades bien estructuradas, adaptación a las necesidades del grupo, entre otros.

Entre los principales beneficios reseñados por la literatura se encuentran la mejora en el rendimiento académico (Cheng et al., 2019; Karabulut-Ilgu et al., 2018; Clark, 2015), aumento de la participación activa del alumno en clases (Davies, Dean et Ball, 2013; Boucher et al., 2013), desarrollo del trabajo colaborativo (Díaz-Muñoz et al, 2021), aumento de la motivación (Zainuddin & Halili, 2016), mayor nivel de autonomía (O'Flaherty & Phillips, 2015), aprendizaje más profundo y duradero (Lage, Platt et Treglia, 2000; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016) entre otros beneficios.

Con respecto al rendimiento académico, diversos estudios a nivel internacional han evidenciado mejoras en el mismo tras la aplicación de una experiencia de *Aula Invertida*. Un metaanálisis realizado por Cheng et al. (2019), en el que analizó 46 estudios empíricos, concluyó que este modelo tiene un efecto positivo moderado en el rendimiento académico. Los efectos fueron más evidentes en áreas como matemáticas, ciencias y economía. Al respecto, Gross et al. (2015), a partir de estudio longitudinal en la Universidad de Michigan encontró que los estudiantes de economía en cursos introductorios que seguían un modelo de *Aula Invertida*, presentaron un aumento del 12 % en su rendimiento promedio en comparación con grupos anteriores que habían estado bajo un modelo de aprendizaje tradicional.

Por su parte, diversos estudios destacan la presencia de otros beneficios junto con la mejora del rendimiento. Así, Karabulut-Ilgu et al. (2018), destacan beneficios adicionales como el aumento de la motivación y satisfacción del estudiante mientras que Nugraheni et al. (2022), a partir

de una experiencia en un curso de contabilidad financiera, señala una mayor claridad conceptual en comparación con el grupo sujeto a un modelo tradicional.

En el ámbito español, destacan los estudios de Artero & Domeque (2018) y Díaz-Muñoz et al. (2021), quienes aplicaron el modelo de *Aula Invertida* en diversas asignaturas en el área de economía, finanzas y gestión. Los resultados evidencian que los estudiantes no solo obtuvieron mejores resultados en los exámenes finales, sino que también desarrollaron habilidades de pensamiento crítico y aprendizaje profundo.

Otro aspecto a considerar en el rendimiento académico, si bien menos estudiado por la literatura, es la influencia del sexo del estudiante en la aceptación y eficacia del modelo de *Aula Invertida*. De acuerdo con el trabajo de Cevikbas & Kaiser (2020), las mujeres tienden a mostrar mayor autodisciplina y constancia en el estudio autónomo previo a las clases, lo que podría explicar su mejor desempeño con respecto a los hombres en la aplicación de experiencias de aprendizaje de *Aula Invertida*. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Barrios, Nahón & López (2022) a partir de una experiencia realizada en la Universidad de Valladolid, en la que se observa que las estudiantes suelen dedicar más tiempo previo al aula en comparación con sus compañeros varones, si bien no se encontraron diferencias significativas en las calificaciones obtenidas al final del curso.

De esta forma, la revisión de la literatura anteriormente expuesta destaca que el modelo de *Aula Invertida* constituye una herramienta poderosa para mejorar el rendimiento académico, promover la participación activa del estudiante y facilitar el aprendizaje significativo, especialmente en disciplinas complejas como finanzas, contabilidad y economía.

1.2. ESTRUCTURA

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. Luego de la introducción y el marco teórico presentados en la primera parte, se presenta el segundo apartado correspondiente a los objetivos a perseguir en este trabajo. En la tercera sección se detalla la metodología seguida, describiendo la muestra sujeta a estudio así como las características de la

asignatura. En la cuarta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de las informaciones recolectadas a través del instrumento y otros documentos. La discusión y conclusiones aparecen en las secciones quinta y sexta, respectivamente. Finalmente se resaltan los agradecimientos en la séptima sección y las referencias consultadas como octava y última parte.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es el de evaluar el impacto del modelo de *Flipped Classroom* o *Aula Invertida* en el rendimiento académico y la percepción del alumnado den la asignatura de Sistemas y Mercados Financieros del grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla. Para la consecución de este objetivo se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las diferencias en el rendimiento académico entre los estudiantes que cursaron la asignatura con la metodología de *Aula Invertida* y aquellos que siguieron una enseñanza tradicional.
- Examinar la percepción del alumnado sobre el modelo de *Aula Invertida* considerando las diferencias según el género.
- Identificar los aspectos del modelo que los estudiantes consideran más beneficiosos en términos de organización, preparación y aprovechamiento del tiempo.

3. METODOLOGÍA

La experiencia de Aula Invertida se desarrolló en la asignatura de Sistemas y Mercados Financieros del segundo año del grado de Finanzas y Contabilidad en la Universidad de Sevilla durante el curso 2024/2025. Esta asignatura es obligatoria y se imparte en el primer cuatrimestre del año. De acuerdo con el número habitual de estudiantes se establecen cinco grupos, los grupos impares que reciben las clases en el turno de la mañana y los grupos pares (2 y 4) que reciben las clases en el turno de la tarde. Esta investigación se realizó tomando como muestra los grupos de la tarde. Con respecto al grupo 2, de un total de 50 alumnos

matriculados, 19 no se presentaron durante el curso, quedando 31 alumnos presentes (10 mujeres y 21 hombres). En el caso del grupo 4, de un total de 45 alumnos, 17 no asistieron al curso, quedando así 28 alumnos (18 mujeres y 10 hombres).

Esta asignatura comprende seis temas, de los cuales los dos primeros son teóricos, los temas 3, 4 y 5 son teórico-prácticos y el tema 6 es teórico. Los estudiantes que cursan esta asignatura han recibido previamente conocimientos básicos en la asignatura Introducción a las Finanzas del primer año. No obstante, la visión trabajada en esta última es al interior de la empresa, desarrollando los primeros conceptos y definiciones sobre aspectos básicos, mientras que la orientación de la asignatura Sistemas y Mercados Financieros es hacia el entorno financiero mundial especialmente en cuestiones sobre los mercados financieros, la banca central, el Eurosistema, el mercado monetario, el mercado de capitales y las innovaciones financieras actuales. En virtud de la complejidad de los contenidos trabajados, esta asignatura suele tener un alto número de no asistentes pues la mayoría decide no cursarla a la primera y dejarla para cursos académicos siguientes, además el número de repitientes suele ser alto.

Considerando estos precedentes, se decide establecer esta metodología de aprendizaje que promueva el interés en los estudiantes, una participación más activa y por supuesto un mayor número de aprobados. Es así como durante el curso 2024/2025 se diseña una experiencia de Aula Invertida en esta asignatura. Para ello se prepararon los materiales necesarios para que los estudiantes pudieran desarrollar los contenidos de los temas antes de venir a clases. A manera de ejemplo se va a considerar el tema 3 titulado los Mercados Monetarios: Renta Fija.

Dentro de la organización de la asignatura se estableció 3 semanas para el desarrollo de este tema. Así, al final del tema se procedió a dar las instrucciones para orientar el visionado del material correspondiente a la primera semana de trabajo, el cual comprendía una lectura, un video, una presentación en Power Point con los contenidos claves de la práctica y finalmente un quiz de autoevaluación diseñado a través de Google Forms con diez preguntas de selección múltiple, de las cuales cinco evaluaban los aspectos teóricos y cinco los aspectos prácticos de la asignatura. Al finalizar el test, el sistema mostraba la puntuación obtenida lo

que permitía al alumno reflexionar sobre los posibles errores que podría haber cometido, debiendo revisar nuevamente el material visionado para poder corregirlos y así someterse nuevamente al test de autoevaluación hasta lograr una mejor puntuación. Este sistema de autoevaluación generaba en el alumno un alto grado de satisfacción y seguridad en cuanto a la adecuada asimilación de los contenidos. De esta forma el alumno trabajaba los contenidos en casa antes de la primera clase de la semana.

En la primera sesión de la semana se iniciaba la clase preguntando sobre dudas surgidas en el visionado del material y si bien las cuestiones más sencillas eran respondidas inmediatamente, aquellas que requerían mayor profundidad se destinaban a resolverse luego de aplicar el test inicial de clase. Este test, contenía diez preguntas teóricas tipo test de selección múltiple con cuatro alternativas y uno o dos ejercicios prácticos. Una vez terminado el test, se procedía a resolver las dudas planteadas por los estudiantes y posteriormente se continuaba a resolver otros ejercicios de mayor complejidad. Al finalizar la clase se realizaba un resumen de lo visto y se comentaban los resultados obtenidos en el test de autoevaluación realizado en casa previamente así como los nuevos aspectos discutidos en el aula. Este procedimiento se replicó con el resto de contenidos del tema organizados para las dos siguientes semanas.

Al final de la asignatura se aplicó un cuestionario con una escala de Likert de 5 alternativas: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*, *En acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, el cual permitió conocer las opiniones de los estudiantes sobre la aplicación de esta nueva metodología. El cuestionario se realizó a través de Google Forms y fue respondido por 30 alumnos.

La asignatura en cuestión preveía la realización de dos exámenes de evaluación continua, el primer examen con una ponderación del 40% que examinaba los aspectos teóricos y prácticos de los temas 1, 2 y 3; y para el segundo examen con una ponderación del 60% con los aspectos teóricos y prácticos de los temas 4, 5 y 6. Los alumnos que no lograban superar las evaluaciones continuas debían presentarse al examen de convocatoria con los contenidos de toda la asignatura en caso de no haber superado ningún examen, y con los contenidos de la segunda

evaluación en caso de haber superado el primer examen de evaluación continua pero no el segundo.

Una vez realizado el examen de convocatoria y obtenidas las calificaciones finales se procedió a analizar los resultados obtenidos por los estudiantes para luego compararlos con los resultados obtenidos por los estudiantes del pasado curso académico 2023/2024 que habían seguido un modelo tradicional de aprendizaje con clases magistrales y presentaciones en Power Point.

4. RESULTADOS

Una vez cerradas las actas con las calificaciones finales de la convocatoria del curso 24/25, se procedió a analizar las notas finales obtenidas por los alumnos y realizar la comparación con las notas finales de los alumnos del pasado curso 23/24 que no habían seguido el modelo de *Aula Invertida*. Las calificaciones han sido desglosadas de acuerdo con la escala de evaluación general: Aprobado de 5 a 6, Notable de 7 a 8, Sobresaliente 9 y Matrícula de honor 10.

TABLA 1. *Calificaciones finales obtenidas por estudiantes de los grupos 2 y 4 en los cursos 2023/2024 y 2024/2025.*

	Grupo 2 de FICO				Grupo 4 de FICO			
	Curso 23/24	%	Curso 24/25	%	Curso 23/24	%	Curso 24/25	%
Total matriculados	39		50		34		45	
No presentados	9	23%	19	38%	8	24%	17	38%
Total presentes	30		31		26		28	
Aprobados (5-6)	13	68%	7	39%	11	61%	8	40%
Notables (7-8)	6	32%	11	61%	6	33%	11	55%
Sobresalientes (9)								
Matrícula de honor (10)					1	6%	1	5%
Si superaron asignatura	19	63%	18	58%	18	69%	20	71%
No superaron asignatura	11	37%	13	42%	8	31%	8	29%
	30	100%	31	100%	26	100%	28	100%

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, en relación con el grupo 2, del total de 19 alumnos que superaron la asignatura en el curso académico 23/24, 13 alumnos (68%) obtuvieron una calificación dentro del rango de *Aprobado* y 6 alumnos (32%) obtuvieron una calificación dentro del rango de *Notable*, en tanto que para el curso académico 24/25, del total de 18 alumnos que superaron la asignatura, 7 (39%) obtuvieron una calificación de *Aprobado* y 11 (61%) una calificación de *Notable*, es decir, los alumnos dentro del rango *Aprobado* pasaron de 13 a 7 alumnos, denotando así una disminución de 6 alumnos (46%) pero en el caso de los alumnos con distinción *Notable* pasaron de 6 a 11, experimentando así un aumento de 5 alumnos (83%). Esto demuestra una mejora en las calificaciones obtenidas en el presente curso 24/25 en el que se ha aplicado la metodología de *Aula Invertida* mostrando mayor número de alumnos que obtienen una calificación de *Notable*.

Con respecto al grupo 4, del total de 18 alumnos que superaron la asignatura en el curso académico 23/24, 11 alumnos (61%) obtuvieron una calificación dentro del rango de *Aprobado*, 6 alumnos (33%) obtuvieron una calificación dentro del rango de *Notable* y 1 alumno (6%) la calificación de *Matrícula de Honor*, en tanto que para el curso académico 24/25, del total de 20 alumnos que superaron la asignatura, 8 (40%) obtuvieron una calificación de *Aprobado*, 11 (55%) una calificación de *Notable* y 1 alumno (5%) distinción *Matrícula de Honor*, es decir, los alumnos dentro del rango *Aprobado* pasaron de 11 a 8 alumnos, denotando así una ligera disminución de 3 alumnos (27%) pero en el caso de los alumnos con distinción *Notable* pasaron de 6 a 11, experimentando así un aumento de 5 alumnos (83%) en tanto que en el caso de la *Matrícula de Honor* no hay variación presentándose un alumno en cada curso. Al igual que el grupo 2, este grupo muestra una mejora en las calificaciones obtenidas en el presente curso 24/25 luego de haberse puesto en marcha una experiencia de *Aula Invertida* lo que se evidencia en el mayor número de alumnos que obtienen una calificación de *Notable*.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Clark (2015) en un grupo de alumnos de la asignatura *Fundamentos de Finanzas* en los que se evidenció que los estudiantes que habían experimentado una

intervención de *Aula Invertida* mejoraron su rendimiento final en comparación con el grupo tradicional.

El aumento significativo de estudiantes que obtienen calificaciones de *Notable* demuestran la pertinencia de la intervención y cómo la mayor comprensión de los contenidos teóricos y prácticos han influido en que los alumnos tuvieran mejores resultados, si bien el número de aprobados y no aprobados es muy similar en ambos años, es decir, la aplicación del modelo no incrementa el número de estudiantes que superan la asignatura sino las calificaciones que obtienen los alumnos que la superan. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Gross et al. (2015), en el que se evidencia un incremento en el rendimiento promedio de un 12 % en comparación con grupos años anteriores que habían estado bajo un modelo de aprendizaje tradicional.

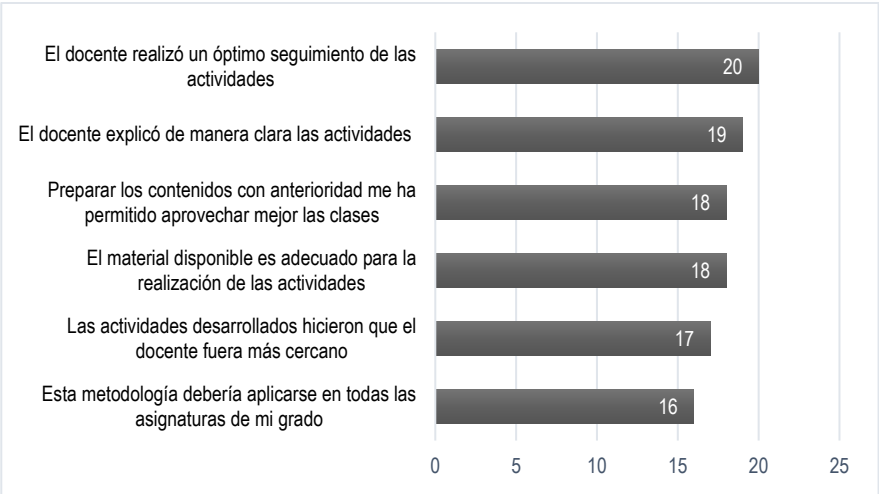
En cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto al modelo de *Aula Invertida*, en virtud de que de los 30 alumnos que respondieron a la encuesta (16 mujeres y 14 hombres), respondieron en su mayoría a los 21 ítems con las opciones 4 y 5, lo que denota un grado de aceptación positivo con esta metodología, se procedió a analizar, por un lado, los ítems en los que un mayor número de estudiantes respondieron con la opción *Totalmente de Acuerdo* identificada con la ponderación 5, que es la máxima calificación pautaada para expresar el mayor nivel de agrado con el planteamiento realizado (Gráfico 1); y por otro, los ítems menos votados por los estudiantes con la opción *Totalmente de Acuerdo* (Gráfico 2).

Con respecto al Gráfico 1, del total de 21 ítems, sólo 6 ítems fueron votados con la opción 5 de *Totalmente de Acuerdo* por la mayoría de los estudiantes (vale decir 16 alumnos del total de 30 alumnos). Al respecto puede observarse que la mayoría de estudiantes destacan aspectos como el óptimo seguimiento del docente en las actividades propuestas así como la claridad en las explicaciones dadas para comprender la dinámica de trabajo bajo la metodología de *Aula Invertida*.

Asimismo manifiestan que el material otorgado resulta adecuado y suficiente así como la conveniencia de trabajar previamente dichos contenidos en casa para así poder aprovechar mejor el trabajo en clases. Este resultado expresa la adecuación del material preparado por los docentes

para trabajar previamente la asignatura en casa, razón por la que no tuvieron la necesidad de buscar en la web otro material adicional para complementar su preparación, permitiéndoles por tanto facilitar el aprendizaje de conceptos más complejos (Al-Harbi y Alshumaimeri, 2016).

GRÁFICO 1. *Ítems con mayor número de respuestas “Totalmente de Acuerdo”*



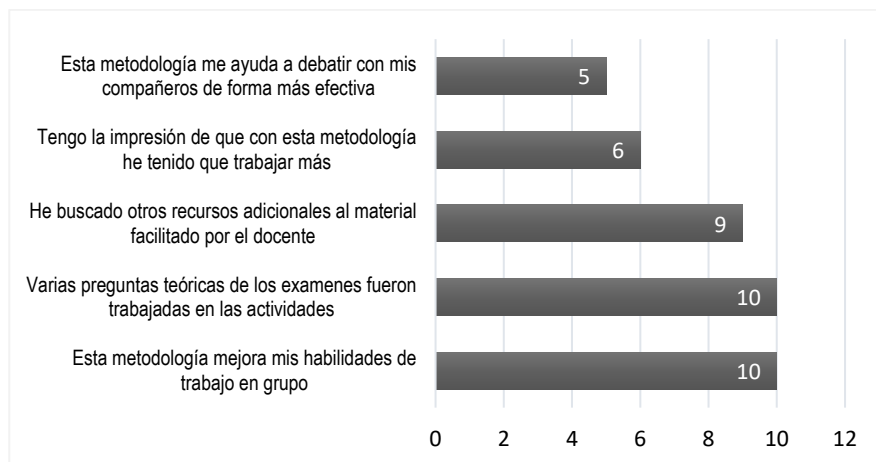
Fuente: elaboración propia

Otro aspecto resaltado es la mayor cercanía del docente gracias a las actividades desarrolladas, lo que resalta la importancia que tiene para el alumno una mayor interacción con el docente, lo que le permite expresar con mayor confianza sus dudas y por ende tener mayor claridad en los conceptos trabajados (Nugraheni, et al., 2022). Finalmente, el último ítem destaca la aceptación por parte de los estudiantes de esta nueva metodología al proponer su implementación en el resto de asignaturas del grado.

Con respecto a los ítems que recibieron menor número de respuestas con la escala de 5 *Totalmente de Acuerdo*, destacan el primer y último ítem del Gráfico 2, en el que los resultados evidencian que para la mayor parte de los alumnos el modelo de *Aula Invertida* no promueve el debate entre los compañeros y el trabajo en grupo de forma efectiva. Este resultado contradice las afirmaciones de varios autores con respecto a la influencia

positiva de esta metodología en el aumento del trabajo colaborativo en clases y la mayor interacción entre los estudiantes.

GRÁFICO 2. *Ítems con menor número de respuestas “Totalmente de Acuerdo”*



Fuente: elaboración propia

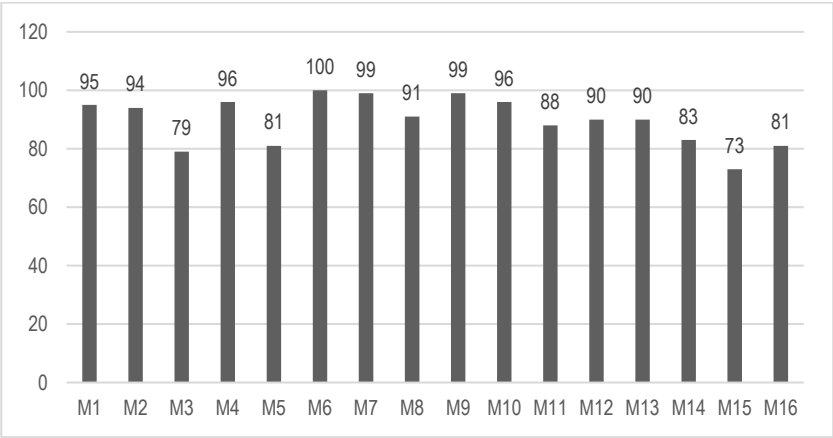
Tal es el caso de la experiencia realizada por Díaz-Muñoz et al. (2021) en la Facultad de Comercio y Gestión de la Universidad de Málaga en el que muestran dentro de los beneficios aportados por el modelo, aspectos como mayor participación activa del alumno, aumento en el aprendizaje colaborativo y desarrollo de trabajos grupales.

Por su parte, en cuanto al ítem 2, se observa que para la mayoría de los estudiantes esta metodología no implica tener que trabajar más y no consideran la preparación previa en casa como un esfuerzo mayor sino como un beneficio, sobre todo tomando en cuenta los buenos resultados obtenidos a nivel de las calificaciones finales. Estos resultados refuerzan los hallazgos de Cheng et al. (2019), en cuanto a la relación entre la adecuada organización y planificación realizada por el estudiante y su rendimiento académico.

En relación con el ítem 3, la respuesta obtenida concuerda con lo expresado en el gráfico 1 anteriormente analizado, en el que los alumnos manifiestan la adecuación del material preparado por el docente.

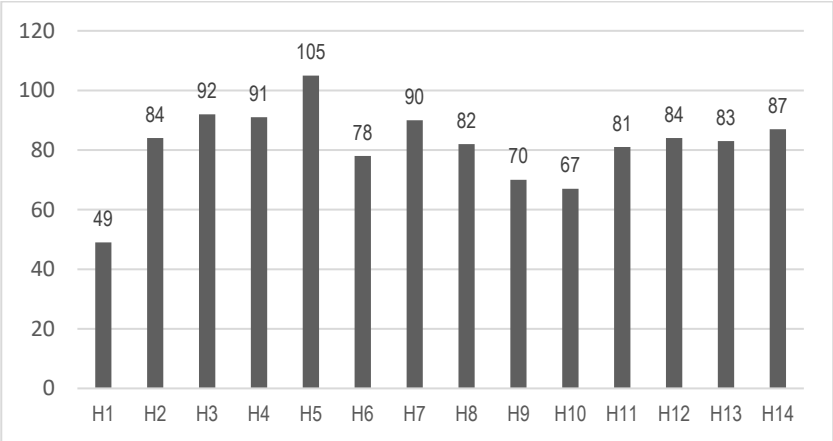
Con respecto al ítem 4 del gráfico 2, los alumnos no consideran que las preguntas teóricas contenidas en los exámenes de evaluación continua hayan sido trabajados en las actividades previstas. Esta respuesta podría deberse al mayor número de horas trabajadas en los aspectos prácticos en comparación con los aspectos teóricos.

GRÁFICO 3. Sumatoria de la puntuación total otorgada por las mujeres a los 21 ítems



Nota: M identifica a cada una de las mujeres que han realizado el cuestionario
 Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. Sumatoria de la puntuación total otorgada por los hombres a los 21 ítems



Nota: H identifica a cada una de las mujeres que han realizado el cuestionario
 Fuente: elaboración propia

Por último, los gráficos 3 y 4 muestran la sumatoria de la puntuación total otorgada por las 16 mujeres y los 14 hombres a los 21 ítems del cuestionario. Con el fin de determinar si existe diferencia en la percepción del modelo en función del sexo del estudiante, se ha considerado que aquellos alumnos que responden con las opciones 4 y 5 correspondientes a *De acuerdo* y *Totalmente de Acuerdo*, manifiesta un mayor grado de aceptación del modelo. Partiendo del supuesto que un alumno otorgue a los 21 ítems del cuestionario una puntuación mínima de 4, obtendría entonces una sumatoria de la puntuación de 84 puntos (21 ítems por 4). De esta forma, se analiza cuantas mujeres y hombres presentan sumatorias de puntos mayores de 84.

En este sentido se observa que de las 16 mujeres que respondieron al cuestionario, 11 mujeres (69%) presentan una sumatoria mayor de 84 puntos mientras que 5 mujeres (31%) presentan puntuaciones menores. En el caso de los hombres de 14 hombres que realizaron el cuestionario, 7 hombres (50%) presentan sumatorias mayores a 84 puntos en tanto que los otros 7 hombres (50%) presentan menor puntuación. Esto demuestra que el modelo de *Aula Invertida* resulta más adecuado y goza de mayor aceptación por las mujeres con un 69% en comparación con los hombres quienes concuerdan con tal apreciación en un 50%.

Estos resultados están alineados con los estudios de Cevikbas & Kaiser (2020) y Barrios, Nahón & López (2022), quienes muestran que las mujeres tienden a mostrar mayor autodisciplina y constancia en el estudio autónomo previo a las clases, lo que podría explicar su mejor desempeño con respecto a los hombres en la aplicación de experiencias de aprendizaje de *Aula Invertida*. Se demuestra de esta forma que existen diferencias en la adaptación y aprovechamiento de esta metodología según se trate de hombres o mujeres.

En términos generales, los hallazgos de este estudio demuestran la satisfacción de los estudiantes en relación con la metodología del *Aula Invertida* lo que constituye un elemento clave en áreas como finanzas o contabilidad, donde la dificultad conceptual puede provocar mayor deserción (Karabulut-Ilgu et al., 2018).

5. DISCUSIÓN

Los primeros indicios de esta experiencia apuntan a que el uso del *Aula Invertida* puede ser una herramienta clave en la modernización de la enseñanza universitaria en el área de finanzas. Esta metodología permite aprovechar el tiempo presencial para consolidar conocimientos y aplicar la teoría a casos reales contribuyendo así a un aprendizaje más significativo y duradero, lo que se evidencia en el mayor rendimiento académico obtenido al final de la asignatura.

Los resultados obtenidos en esta investigación son especialmente valiosos para guiar al profesorado en la adopción y evaluación de metodologías activas en el entorno universitario. Comprender en profundidad las percepciones y experiencias del estudiantado permite no solo optimizar las prácticas docentes, sino también favorecer un aprendizaje más significativo y alineado con sus necesidades reales. El aula invertida, bien implementada, representa una oportunidad para renovar la enseñanza universitaria hacia modelos más inclusivos, flexibles y efectivos.

6. CONCLUSIONES

La aplicación del modelo de *Flipped Classroom* o *Aula Invertida* se plantea como una estrategia eficaz para influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, así como incrementar su motivación y compromiso, al mismo tiempo que facilita la asimilación de conceptos financieros complejos mediante recursos audiovisuales y actividades prácticas.

Las evidencias internacionales y españolas apuntan a mejoras tanto en resultados como en percepciones. Si bien el sexo puede influir ligeramente en cómo se adapta el estudiante a esta metodología, las diferencias se matizan cuando se aplican buenas prácticas pedagógicas.

Esta propuesta pretende contribuir al desarrollo de prácticas docentes innovadoras en el ámbito universitario, sirviendo de referencia para futuras implementaciones y estudios comparativos, especialmente en el ámbito de las finanzas. La falta de experiencias previas documentadas en este campo del conocimiento refuerza la relevancia y pertinencia de este trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta experiencia de aprendizaje ha sido posible gracias al proyecto de innovación docente de la convocatoria 2024/2025 del 4to Plan Propio de innovación educativa de la Universidad de Sevilla titulado “Propuestas de metodologías activas en el contexto del Flipped Classroom: Un enfoque multidisciplinar en el contexto interuniversitario”. Agradecemos a la unidad académica por la subvención obtenida para tal fin.

8. REFERENCIAS

- Al-Harbi, S., & Alshumaimeri, Y. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80.
- Artero, I. & Domeque, C. (2018). Dar 'la vuelta' a la enseñanza. Una experiencia de Flipped Classroom en Economía Pública. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, (22), 51-75.
- Barrios, E., Escudero-Nahón, A. & Mercado-López P. (2022). Evaluación del aprendizaje autónomo dentro del aula invertida: Revisión sistemática. *Voces de la educación*, 14 (7).
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference*.
- Boucher, B., Robertson, E., Wainner, R., & Sanders, B. (2013). “Flipping” Texas State University’s Physical Therapist Musculoskeletal Curriculum: Implementation of a Hybrid Learning Model. *Journal of Physical Therapy Education*, 27(3), 71-77.
- Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2020). Can flipped classroom pedagogy offer promising perspectives for mathematics education on pandemic-related issues? A systematic literature review. *International Journal on Mathematics Education*, 55(1), 1–30.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793–824.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115.

- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Díaz-Muñoz, R., Coronado-Maldonado, I. & González-Sodis, J. (2021). Una experiencia didáctica con estudiantes universitarios a través de la metodología de Aula Invertida. *Journal of Learning Styles*, 15 (29), 47- 59.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114.
- Gross, D., Pietri, E. S., Anderson, G., Moyano-Camihort, K., & Graham, M. J. (2015). Increased preclass preparation underlies student outcome improvement in the flipped classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 14(4), ar36.
- Karabulut-Ilgu, A., Cherrez, N. J., & Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.
- Nugraheni, B.I., Sukirno, Hendrowibowo, L., & Aji, G.P. (2022). Flipped classroom in accounting courses: Asystematic review. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(12), 4823-4838.
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340.

EL USO DEL CINE Y LAS SERIES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

EDUARDO PIMENTEL GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Un asunto que siempre ha suscitado interés en el ámbito pedagógico es el uso de medios audiovisuales en la práctica docente¹⁸. Entre ellos, destaca uno de gran relevancia por aunar entretenimiento, cultura y potencial para incidir en la enseñanza: el cine¹⁹.

La conexión entre el aprendizaje y la “gran pantalla”, extensible por su actual calidad técnica a otras producciones accesibles vía televisión o plataformas como las series, no se ha atenuado con el paso del tiempo. Todo lo contrario, se ha fortalecido: sin duda, la enseñanza en la era digital demanda complementos audiovisuales que aproximen el estudio a las formas de ocio y de aprendizaje de la juventud, buscando, especialmente, que su extendida presencia en la vida cotidiana y su sencillo acceso introduzcan tales piezas de cultura en la manera de estudiar y de adquirir conocimiento del alumnado en todas las etapas de su formación²⁰.

¹⁸ Como expone Gutiérrez García (2023, p. 237), ya desde los años 80 del siglo pasado se relacionaban los dos fenómenos que son objeto de este capítulo: el Derecho y el cine. En España, sin embargo, el auge de los estudios y experimentaciones docentes en esta materia ha tenido lugar desde comienzos de este siglo (Rivaya García, 2021, pp. 126-131)

¹⁹ Sedeño López (2022, p. 250) destaca, asimismo, la importancia de este medio audiovisual en la enseñanza.

²⁰ Como indica Ruiz Sanz (2010, p. 3), “unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales”.

El Derecho —y su enseñanza— no es ajeno a esta premisa. Y es que, bien sea como recurso complementario o auxiliar de otros modos o técnicas de docencia en cualquier asignatura jurídica, bien como actividades autónomas relacionadas con el cine, pueden derivarse del empleo de este medio audiovisual —y, a nuestro juicio, de otros similares— beneficios para la educación jurídica (Ruiz Sanz, 2010, p. 11). De este modo, la docencia del Derecho puede aprovechar la útil herramienta que es el cine, así como otros tipos de producciones audiovisuales, para incidir en la educación superior de manera multinivel²¹.

Por ello, la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna ha impulsado el Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa (en adelante, PITE) con el título “La enseñanza del Derecho por medio del cine: de la teoría a la práctica”²², a través del cual se ha pretendido construir herramientas a disposición de la comunidad universitaria para reforzar con producciones cinematográficas (cine, documentales, etc.) y de otros tipos asimilables (series de televisión, producciones por episodios en plataformas digitales, etc.) la enseñanza de las diversas asignaturas jurídicas que se imparten en las titulaciones de la universidad.

Dentro de este PITE se han llevado a cabo numerosas actividades que pueden tener repercusión en la docencia de las diversas asignaturas del Grado en Derecho y de otras titulaciones con asignaturas propias de esta rama de conocimiento. Nosotros nos centraremos en aquellas actividades y recursos útiles para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario, esperando ofrecer como resultado una relación de películas, documentales y series, sistematizadas por bloques, que puedan servir de complemento o refuerzo para varias lecciones de esta disciplina, ya sea implementando las actividades a las que haremos referencia o ideando otras nuevas que puedan aprovechar tales recursos didácticos.

²¹ El uso del cine como recurso docente resulta de gran utilidad en la enseñanza del Derecho desde los niveles de grado, máster y doctorado (De Lucas Martín, 2014, p. 113), incluso en titulaciones no jurídicas (Gutiérrez García, 2023), hasta la formación de un cuerpo funcional de orden jurídico tan importante como es el judicial, tal y como propone Rivaya García (2015).

²² El PITE señalado es continuación del proyecto titulado “Derecho y cine”, ambos dirigidos por el profesor D. Daniel López Rubio.

2. OBJETIVOS

Como propósito del presente capítulo de libro se pretende exponer una relación de películas, series y documentales relacionadas con el Derecho Financiero y Tributario que, estructurada por bloques, pueda emplearse en las distintas asignaturas de los Grados en cuyos planes de estudio se integren en función de las materias que aborden sus programas docentes. Para ello es necesario proponer las actividades que han llevado a esos resultados y que, a su vez, permiten implementar tales recursos audiovisuales en el aula y fuera de ella. Por medio de dichas actividades y dinámicas, que expondremos a continuación, se esperan alcanzar, al menos, tres beneficios coligados a este tipo de actividades relacionadas con el cine y la televisión:

- Se capta el interés del alumnado, generando con ello un mejor seguimiento de las asignaturas jurídicas²³.
- Se refuerzan o amplían los contenidos impartidos a lo largo del curso en el aula. Como veremos, las actividades permiten aprovechar los recursos en clase y, primordialmente, ante la escasez de tiempo disponible, fuera de la misma. De esta forma, la referencia a películas y otras producciones audiovisuales puede servir de refuerzo de los conceptos y materias que se examinan en la evaluación continua del alumnado, o pueden complementar y ampliar las explicaciones de ciertos temas que no abarque la programación docente de la asignatura en cuestión o que puedan requerir mayor detalle.
- Sirve de primera aproximación al mundo práctico a través de la identificación en la ficción de aquellos conceptos y materias que previamente han estudiado durante el curso²⁴. Con ello puede valorar lo acertado o desacertado de los planteamientos jurídicos evidenciados en la producción, y puede debatirse qué cabría hacer en la misma situación. Por tanto, articula una eficiente forma de aproximación a la práctica sin perder, todavía, la posición de meros espectadores.

²³ Como señala Rivaya García (2012, p. 19) “hacer atractivos algunos contenidos” es una de las virtualidades de la utilización del cine en la enseñanza del Derecho.

²⁴ Véase Sedeño López (2022, p. 250)

Por lo que se refiere al Derecho Financiero y Tributario, en concreto, el uso de estos recursos producirá los beneficios expuestos y servirá de apoyo en materias explicadas en el transcurso del programa de las asignaturas de la disciplina, en cualquiera de los Grados en que se pueda impartir. De igual modo, permitirá ampliar el conocimiento del estudiantado con remisiones a producciones que aborden instituciones o conceptos propios de esta materia, a modo de desarrollo y como complemento práctico, con el propósito de poner a disposición del alumnado toda la información disponible para su mejor formación.

3. METODOLOGÍA

La metodología comprende las actividades que han servido para obtener como resultado la relación de películas, series y documentales con contenido interesante para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario, así como la sistematización por bloques que se propondrá a fin de permitir su aprovechamiento en asignaturas no solo del Grado en Derecho sino allí donde se aborden nociones de esta disciplina. Asimismo, estas dinámicas han sido el medio de uso de dichas producciones audiovisuales como herramientas didácticas en el aula y fuera de esta.

El contexto del que parte esta metodología es el citado PITE. En su seno se han desarrollado diversas actividades que han contribuido a la obtención de resultados. De nuestro interés, se han implementado, principalmente, tres.

La primera es la elaboración de fichas de comentarios jurídicos acerca de películas, documentales y series con algún tipo de contenido jurídico²⁵. Estas películas se componen de tres partes: una inicial, dirigida a los datos técnicos y artísticos identificativos de la película, tales como su año, reparto, sinopsis, etc.; otra introductoria de la materia jurídica, en la que se aborda el contexto social, histórico y político de la película, ya sea del tiempo de la proyección de esta o del momento histórico que pretende reflejar en sus secuencias, además de la mención de los

²⁵ Tipo de actividad recomendado por Cubero Truyo (2023, p. 9) para incentivar la búsqueda de información diaria sobre materias tributarias por parte del alumnado a través de la evaluación continua.

diálogos y escenas de interés y las disciplinas jurídicas envueltas para facilitar su aprovechamiento, entre otros datos; y una final —y central— dirigida a comentarios jurídicos realizados por el profesorado acerca de la película o serie. Esta última parte es fundamental, y permite que el docente pueda realizar un comentario general de los aspectos jurídicos de la película, así como de escenas concretas, o un comentario de materias jurídicas conexas con su temática que puedan dar a pie a desarrollar explicaciones a colación de las cuestiones puestas de manifiesto en la película, serie o documental. Ello confiere a este tipo de actividades una finalidad dual: puede servir como fórmula para repasar conceptos que se hayan analizado como parte del temario de una asignatura, o como complemento para ampliar explicaciones que requieran mayor detalle del que es posible aportar durante el desarrollo del curso.

Esta actividad puede tener incidencia dentro y fuera del aula. El profesorado puede preparar fichas *ad hoc* para las materias que está explicando en el área, identificando en ellas los aspectos que quiere desarrollar, pues cada película o serie puede revelar distintas cuestiones aprovechables; o bien servirse de fichas más generales y breves, que se están elaborando por la Facultad, para que puedan emplearse por la comunidad universitaria que, además de ver una determinada producción audiovisual, quiera aprender acerca de las materias jurídicas que esta exponga.

Según si esas fichas se utilizan en el aula para una explicación concreta, o si se dirigen en abierto a la comunidad universitaria, como se pretende en el PITE al que hemos hecho referencia, se puede plantear un contenido distinto, bien desarrollando conceptos o ideas de una manera más general si el público potencial no cursa estudios específicos de Derecho Financiero y Tributario, bien aportando un análisis más detallado, con el apoyo de manuales y bibliografía complementaria, que permita un estudio en profundidad al alumnado de las asignaturas de la disciplina. A menor conocimiento por parte del lector de las fichas acerca de la materia, mayor enfoque divulgativo será preciso en la expresión de su contenido.

La segunda son las recomendaciones que se puedan hacer en clase sobre películas, series y documentales que guarden relación con las materias que en ese momento se estén explicando en clase. Como hemos

anticipado, el tiempo a disposición del profesorado para impartir todo el temario no permite asumir, más allá de escenas concretas, la proyección de obras en el aula. Por eso es importante que, señalando las producciones interesantes, se remita a un trabajo autónomo del alumnado que tenga por objeto su visionado.

La tercera es el “Ciclo de Cine Jurídico” celebrado anualmente en la Facultad de Derecho. Dentro de este seminario, se realizan proyecciones —con todos los permisos correspondientes, pues el PITE también tiene entre sus iniciativas un código de buenas prácticas audiovisuales para sus docentes— de películas que evidencian alguna temática jurídica para, tras su visionado, celebrar un coloquio en el que la comunidad universitaria, expertos en cinematografía y, principalmente, el profesorado de disciplinas jurídicas puedan compartir opiniones, dudas y reflexiones sobre las materias puestas de manifiesto en la producción proyectada. Es, sin duda, ante la falta de tiempo para la reproducción de la obra en clase, un medio útil para asegurar que películas de una determinada área de conocimiento puedan ponerse a disposición del alumnado de una asignatura.

A través de las tres vías señaladas es posible utilizar los recursos audiovisuales para incentivar el seguimiento del alumnado. Ya sea por medio de la lectura de las fichas concretas —actividad que se puede extender también a su preparación por el estudiantado—, como a través de meras sugerencias en el aula. Lo cierto es que, sin perjuicio de que la primera opción es la más completa e ilustrativa didácticamente, ambas contribuyen a despertar la curiosidad del alumnado.

También podrían emplearse otras dinámicas utilizando —con las variaciones que requiera en función de la situación de cada asignatura y grupo de alumnado— actividades propuestas por otros autores. Por ejemplo, podrían emplearse esas secuencias para situar a sus protagonistas como ejemplos de casos prácticos o lecciones, como realizan Cubero Truyo y Toribio Bernárdez (2020), y que sirva para debatir cómo se debía proceder en una determinada escena. También se pueden exigir el estudio de esas escenas y la reflexión a través de un caso práctico o trabajo en grupo, como proponen Aguilar Segado (2021, p. 873), Luque de Haro y Luque Mateo (2016, pp. 176-195) o Hinojosa Torralvo y

Villegas Almagro (2023), o de un debate a modo de video fórum, como sugiere Sedeño López (2022, p. 253)

4. RESULTADOS

Vista la metodología que da lugar a estos resultados y que, a su vez, es cauce para la utilización de los recursos que ahora expondremos, procede compartir la relación de películas, documentales y series que en el transcurso del PITE hemos podido recopilar y que, dentro del mismo proyecto, se espera que puedan dar lugar a breves fichas ejemplificativas de su uso para explicar conceptos.

Así, se ha podido proponer una sistematización de tales resultados en atención a tres bloques diferenciados pero íntimamente conexos: (i) Bloque de aspectos históricos y constitucionales, (ii) Bloque de Parte General y (iii) Bloque de Parte Especial.

4.1. BLOQUE DE ASPECTOS HISTÓRICOS Y CONSTITUCIONALES

Un aspecto del Derecho Financiero y Tributario que por su entidad requiere de un refuerzo fuera del aula es el relativo a su evolución histórica. Y es que los programas docentes no permiten centrarnos específicamente en algunos elementos históricos de gran interés sin los cuales se obtiene una idea parcial de la evolución del campo financiero y tributario al centrarse únicamente en el conocimiento de la normativa actual.

Pues bien, algunos ejemplos de la ficción pueden servir para poner de manifiesto hechos o épocas pasadas en las que la actividad financiera desempeñaba ya un rol fundamental. En este ámbito destaca todo lo relacionado con el poder tributario, entendido, en su comprensión más básica, como la capacidad para dictar normas en materia tributaria, y, a raíz de su limitación formal, con todo lo relacionado con el principio de legalidad, pues, como señala Rodríguez Bereijo (1992, p. 11), las instituciones financieras han dado origen al principio de la democracia representativa, a través de la representación y participación política de los ciudadanos por medio de los órganos correspondientes.

Es posible encontrar múltiples ejemplos en el cine de la importancia de los impuestos y tributos en la historia medieval. Dos muestras son las películas de *Braveheart* (1995) y de *Robin Hood* (2010 y 2018). De esta última, además, ambas versiones reflejan planos distintos de la realidad de una época que, a salvo la cuestionable fiabilidad de lo descrito sobre sus personajes y de las posibles imprecisiones fácticas, ponen de manifiesto la influencia de las decisiones de orden tributario en las políticas de los monarcas.

Véase en el primero de los ejemplos que la decisión de conceder a los nobles ingleses el derecho a la “*prima noctis*” (derecho de pernada) es el desencadenante del conflicto de la historia de su personaje principal, sir William Wallace (Mel Gibson), y no se debe a otra cosa que a la intención del monarca de recompensar a sus nobles con este derecho a fin de evitar su descontento por el aumento de los tributos exigidos a causa de la guerra. Asimismo, en el segundo, en sus distintas versiones, asistimos a la oposición del pueblo inglés a la exacción de más impuestos para sufragar las guerras mantenidas en las Cruzadas y para enriquecer a las clases poderosas; más concretamente, en la versión protagonizada por Russell Crowe, se evidencia la voluntad del pueblo de someter los poderes del monarca —entre ellos, el tributario— a los límites de una Carta Magna, al igual que en la versión protagonizada por Taron Egerton se expone la necesidad de una tributación justa para el pueblo²⁶.

Del mismo modo, siendo el ordenamiento anglosajón el que más ejemplos ofrece —donde en conexión con la vida financiera del Estado nace el Parlamento inglés (Abad et al, 1992, p. 88)—, es posible encontrar ejemplos en episodios concretos de series como *John Adams* (2008) de los conflictos surgidos en las Trece Colonias ante la imposibilidad de participar los colonos en la elaboración de ciertas normas tributarias que sobre ellos se imponían.

Todas estas referencias permiten traer a colación cuestiones relacionadas con la evolución histórica del Derecho Financiero, pudiendo plantear reflexiones sobre hechos conexos con las realidades manifestadas

²⁶ También destaca Harana Suano (2024, pp. 872-874) la utilidad de la versión Disney de *Robin Hood* (1973) para complementar las explicaciones sobre la equidad y los principios tributarios.

en las películas, poniendo el foco en el contexto español, o sobre correcciones, críticas y comparaciones en relación con las realidades evidenciadas. Con ello se pueden poner de manifiesto diversas lecciones históricas hasta llegar a los derechos, deberes y garantías constitucionales.

Si interesante es la vertiente histórica, la constitucional se revela imprescindible. Como decimos, alcanzados a lo largo de la historia ciertos límites formales sobre la capacidad de dictar normas en materia tributaria, las Constituciones han introducido, además, límites materiales. En cuanto a estos, se pueden encontrar también ejemplos en la gran pantalla. Una película de extraordinario interés, en este sentido, sería *Una cuestión de género* (2018); una película que narra la historia de Ruth Bader Ginsburg, abogada, profesora de universidad y jueza del Tribunal Supremo de Estados Unidos²⁷. En esta obra se aborda, como trama principal, un juicio decisivo en el devenir de su carrera que tuvo por objeto una deducción fiscal cimentada sobre una discriminación por razón de género, ante la cual impulsó un arduo proceso judicial con el fin de luchar contra la existencia de dichas desigualdades en la esfera, al menos en este caso, tributaria. Pone de manifiesto, por consiguiente, dos importantes principios interrelacionados: el principio de capacidad económica y el de igualdad (Aguilar Segado, 2021, p. 870).

En especial, tratándose de una discriminación por razón de género, cabe destacar que, hoy, el principio constitucional de igualdad, ya sea desde su vertiente más subjetiva, con grado de derecho fundamental, o desde su sentido objetivo, propio del artículo 31 del texto constitucional en cuanto al reparto de las cargas, descarta el trato discriminatorio que pueda hacer el legislador sin atender a causas razonables y objetivas (*vid. e. g.* Sentencia del Tribunal Constitucional 76/1990, de 26 de abril). Precisamente, sobre estas causas razonables y objetivas giran los beneficios fiscales. Estos pueden revestir la forma de una deducción, como sucede en la historia a la que nos hemos referido, por lo que la película puede servir para introducir no solo cuestiones referidas

²⁷ Asimismo, resulta posible tomar la película *Robin Hood* (2010) como ejemplo para desarrollar explicaciones en torno a los principios tributarios constitucionales, como demuestran Luque de Haro y Luque Mateo (2016, pp. 176-183).

exclusivamente a los principios, sino también conceptos y categorías que encuentran su fundamento en el texto constitucional.

Asimismo, de la propia regulación constitucional del deber de contribuir y de algunas categorías como los beneficios fiscales, siguiendo el hilo de lo anteriormente expuesto, emana otro fenómeno como es la función extrafiscal del tributo, entendida como la persecución de fines de interés común amparados por la Constitución (Varona Alabern, 2009, p. 18), a la que ha de coadyuvar el sistema tributario (*vid.* Sentencia del Tribunal Constitucional 37/1987, de 26 de marzo). Este fenómeno también tiene reflejo en el cine. En la película *Al otro barrio* (2024) se cuenta la historia de un empresario que, para “desgravar”, domicilia su sociedad en un barrio de la periferia, al cual debe desplazar realmente su infraestructura para cumplir con los propósitos que laten tras ese posible beneficio fiscal y que redundan en la zona: empleo, diversificación productiva, crecimiento económico, etc.

4.2. BLOQUE DE PARTE GENERAL

Al diferenciar un Bloque de Parte General pretendemos fundamentalmente referirnos a muchos de los conceptos y procedimientos que se estudian en este ámbito de la disciplina. Evidentemente, tanto en producciones citadas en el bloque anterior como en el que veremos a continuación, es posible encontrar escenas que ponen de manifiesto materias susceptibles de ser relacionadas con esta parte, como los principios tributarios, los beneficios fiscales o la extrafiscalidad que hemos mencionado. Huelga decirlo en este punto, pero los bloques no son compartimentos estancos, y siempre es posible aprovechar cada producción audiovisual para más de una explicación.

En este bloque queremos destacar, dentro de la recopilación que hemos podido hacer durante el PITE, la serie *Celeste* (2024). Más allá de todas las licencias de la producción en cuanto a la vida y forma de actuar profesionalmente de la protagonista, la serie expone cuestiones de gran interés para el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario. Narra la historia de una inspección tributaria realizada a una celebridad con motivo de su residencia en España, y entre los aspectos que expone se encuentran la residencia fiscal, como criterio de sujeción, especialmente

expuesta en cuanto al IRPF; los requerimientos de información, sin perjuicio de la mala praxis empleada por la protagonista; los procedimientos de aplicación de los tributos²⁸ y, en particular, la inspección tributaria; los certificados de residencia fiscal expedidos por las autoridades competentes de los Estados; el delito fiscal; y el papel de los asesores fiscales.

Todas estas materias pueden ser reforzadas o ampliadas, con mayor o menor profundidad, a través de las actividades propuestas anteriormente en la metodología. Por medio de sugerencias en clase o el desarrollo de fichas se puede profundizar en aquellos conceptos, lo que puede resultar de gran utilidad para ofrecer al estudiantado más información sobre cada una de las materias.

Esta serie ofrece tantas oportunidades que podría ser idónea para replicar el modelo de actividad propuesto por Hinojosa Torralvo y Villegas Almagro (2023), Aguilar Segado (2021, pp. 873-874) o Luque de Haro y Luque Mateo (2016, pp. 176-195) de cara a la realización de preguntas específicas sobre esta producción audiovisual en casos prácticos.

4.3. BLOQUE DE PARTE ESPECIAL

En este último bloque nos referimos a todas aquellas producciones audiovisuales relacionadas con el sistema impositivo. Se trata, quizás, del género protagonista dentro de esta relación de películas, series y documentales conexas con el Derecho Financiero y Tributario.

Las materias identificables en sus secuencias son muy variadas.

El documental *Los reyes de la estafa* (2021) expone uno de los fraudes cuantitativamente más importantes de la historia de Francia. Su funcionamiento se basaba en la participación en el mercado de los derechos de emisión de carbono, comprando y vendiendo títulos, sin ingresar el IVA que, sin embargo, se repercutía. Una forma de defraudación ciertamente similar al “fraude carrusel” que llegó a superar los mil millones de euros.

La película *Los intocables de Eliot Ness* (1987) cuenta la historia de Al Capone, célebre personaje del Chicago de los años 30, detenido y

²⁸ En cuanto a los procedimientos, Hinojosa Torralvo y Villegas Almagro (2023) emplean la película *Nacional III* (1982) y el documental *Hechos probados* (2021).

encarcelado por motivos fiscales. Particularmente, pone el foco en Eliot Ness, personaje protagonista interpretado por Kevin Costner, que dirigió la operación de investigación del famoso criminal como agente del Tesoro. A través de las fichas, se puede ofrecer a los espectadores mayor detalle acerca de la regulación del delito fiscal, para que el alumnado pueda compararlo con la regulación norteamericana y con la forma de sustanciar la investigación y el proceso; cuestiones integrables, igualmente, de acuerdo con la estructura predominante en los manuales de la disciplina, en la Parte General. Asimismo, otro aspecto de interés destacado por Vicente-Arche Coloma (2013, pp. 92-94) es el tratamiento tributario de los beneficios obtenidos con el ejercicio de una actividad ilícita.

La película —aunque en tono de documental— *The Laundromat: dinero sucio* (2019) aborda el conocido escándalo de los Papeles de Panamá desde la perspectiva del despacho de abogados Mossack Fonseca. Con diversas subtramas, la película demuestra de forma divulgativa cómo funciona un paraíso fiscal y la ocultación de patrimonios y rentas a través de sociedades *offshore*, interpuestas en Estados con condiciones fiscales subsumibles en aquella condición²⁹. Esta obra puede ser útil para la exposición del concepto y los requisitos de las jurisdicciones no cooperativas, así como de las principales problemáticas en cuanto a la competencia fiscal perniciosa.

Por último, en la película *La tapadera* (1993), protagonizada por Tom Cruise, un abogado recién graduado de Harvard recalca en un despacho de Memphis que esconde más de lo que el joven jurista podía esperar. En esta historia en la que se entremezclan delitos de variada índole, paraísos fiscales y prácticas deontológica y jurídicamente reprobables, el joven debe descubrir las actividades ilícitas que esta entidad oculta. Lo interesante a efectos de Derecho Financiero y Tributario es el rol del asesor fiscal, respecto del cual se exponen su forma de operar y los conflictos que enfrenta en el asesoramiento (Rivas Sánchez y Ordóñez de Haro, 2021, p. 125).

²⁹ Sobre paraísos fiscales, Aguilar Segado (2021, pp. 872-873) propone otras obras como *Nacional III* (1982), *7 años* (2016) o *El Lobo de Wall Street* (2013). En el mismo sentido, Gallego López (2013) utiliza la película *Wall Street: El dinero nunca duerme* (2010) para profundizar en el intercambio de información tributaria entre Estados y la lucha contra la defraudación.

6. CONCLUSIONES

El uso de las películas, series y documentales mencionados a través de la metodología propuesta, o mediante cualquier otra dinámica que se pueda idear, resulta útil para generar interés en el alumnado, y, con ello, para mejorar el seguimiento de la materia por su parte. Resulta un medio eficaz para reforzar o profundizar en contenidos que demandan más detalles y ejemplos, para aportar una visión más avanzada de los conceptos estudiados y para acercar la disciplina, fuera del aula, a la comunidad universitaria en general. En definitiva, representa una herramienta didáctica a tener en cuenta en la docencia del Derecho Financiero y Tributario.

Los efectos sobre el alumnado son positivos. Acompañadas por la convocatoria de otras actividades en la Facultad relacionadas con el cine, como el Ciclo de Cine Jurídico que hemos mencionados, las referencias a escenas e historias permiten al alumnado identificar los conceptos y contenidos que han estudiado. En suma, unir el aprendizaje y la diversión propia de la gran pantalla y la televisión promete siempre buenos resultados.

No obstante, ya hemos insistido en diversos momentos en la conveniencia de no descuidar las imprecisiones —en lo que a Derecho Financiero y Tributario se refiere— que puedan estar presentes en la narrativa de la producción audiovisual. Sea por las licencias que, generalmente, en mayor o menor medida, se toma la ficción, o por las diferencias normativas del ordenamiento jurídico que resulta de aplicación en la historia representada en la obra, la producción puede no ajustarse al contenido que se espera reforzar fuera del aula. Sin embargo, ello no es ningún problema: el planteamiento de las fichas y las recomendaciones se hace siempre desde la perspectiva local y, desde la experiencia, el provecho es aún mayor cuando el alumnado detecta y argumenta las diferencias entre “lo que se refleja en la película” y “lo que debía suceder realmente según nuestro ordenamiento”.

Además, estas fórmulas de enseñanza redundan positivamente en otros ámbitos externos a la formación pero de no menor importancia. En un tiempo en el que el consumo audiovisual queda resumido en el minuto que dura un vídeo en redes sociales, hay que despertar el espíritu crítico del estudiantado y fomentar su interés por la cultura. Muchas de las películas y series

propuestas son producciones artísticamente sensacionales, con repartos extraordinarios. El cine y las producciones audiovisuales similares no deben perder su conexión con la enseñanza superior, pues cultura y aprendizaje deben ir de la mano, especialmente en ciertos niveles formativos.

Dicho lo anterior, estas han sido algunas propuestas, experiencias y conclusiones que podemos formular a estas alturas del PITE del que forman parte. A modo de síntesis, el uso del cine y la televisión como herramientas docentes se revela útil para traer a colación explicaciones relacionadas con los programas docentes de las asignaturas jurídicas — entre ellas, el Derecho Financiero y Tributario— aprovechando el interés generado por la narrativa de la producción audiovisual, y con ello coadyuvan en los objetivos principales que persiguen estas actividades: poner a disposición del alumnado todo el conocimiento posible y hacerlo de una manera en la que el estudiantado obtenga el mejor aprovechamiento y resultado académico —y personal— posible.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado en el marco de un contrato predoctoral de la Universidad de La Laguna y constituye un resultado del Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa de la Universidad de La Laguna “El aprendizaje del Derecho a través del cine: de la teoría a la práctica”. Se agradece a su director, D. Daniel López Rubio, y al equipo decanal de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna su invitación a participar en el mismo y en todas las actividades desarrolladas en su seno.

8. REFERENCIAS

- Abad, M. et al. (1992). *Notas de introducción al Derecho Financiero*. Tecnos.
- Aguilar Segado, C. D. (2021). Enseñar la igualdad frente a privilegios y fraudes fiscales: experiencias desde el cine. En M. M. Molero Jurado et al. (Coords.). *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 869-876). Dykinson.
- Cubero Truyo, A. (2023). Fiscalidad y educación. Pautas básicas para una enseñanza del Derecho Financiero y Tributario que genere conciencia fiscal. *Revista de Educación y Derecho*, 26, 1-28.

- Cubero Truyo, A. y Toribio Bernárdez, L. (2020). *Las claves de los procedimientos tributarios: este libro está basado en supuestos no reales: series de televisión*. Aranzadi.
- Gallego López, J. B. (2013). El intercambio de información tributaria entre los Estados y la lucha contra la defraudación tributaria a propósito de “Wall Street: El dinero nunca duerme”. En A. Ortega Giménez (Coord.), F. Pérez Tortosa (Coord.) y M. C. Pastor Valcárcel (Coord.^a). *Cine y Derecho en 21 películas: Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine* (pp. 81-86). Editorial Club Universitario.
- Gutiérrez García, E. (2023). El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del derecho en titulaciones no jurídicas. En M. I. Serrano Maíllo (Dir.^a) y Á. Moreno Bobadilla (Dir.^a), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas* (pp. 231-256). Còlex.
- Hinojosa Torralvo, J. J. y Villegas Almagro, Y. (2023). El cine en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario [Contribución a Congreso] V Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior de las Áreas de Conocimiento. Sevilla, España. <http://bit.ly/3Ggy3Cf>
- Harana Suano, E. (2024). De la pantalla al aula: La integración del cine de animación en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario a través de “Robin Hood”. En C. Romero García (Coord.^a) y O. Buzón García (Coord.^a). *Educación 360: Emociones, tecnología, evaluación e inclusión en la era digital* (pp. 864-877). Dykinson.
- de Lucas Martín, J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, 15, 109-122.
- Luque de Haro, V. y Luque Mateo, M. Á. (2016). El cine como recurso didáctico para el aprendizaje del Derecho Financiero: a propósito de *Robin Hood*. Ridley Scott, 2010. En J. Escribano Gutiérrez (Ed.). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada: Estudio y análisis de algunas obras filmicas* (pp. 173-195). Editorial Universidad de Almería.
- Rivas Sánchez, C. J. y Ordóñez de Haro, M. C. (2021). La enseñanza de conceptos tributarios a través del cine. En A. J. Quesada Sánchez (Coord.), *La utilización del cine en la docencia del Derecho: propuestas de interés* (pp. 121-131). Còlex.
- Rivaya García, B. (2021). *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica* (2^a ed.). Tirant lo Blanch.
- Rivaya García, B. (2015). Sobre el uso del cine en la formación judicial. *Jueces para la democracia*, 83, 29-38.

- Rivaya García, B. (2012). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En M. Á. Presno Linera (Coord.) y B. Rivaya García (Coord.). *Una introducción cinematográfica al Derecho* (pp. 12-28). Tirant lo Blanch.
- Rodríguez Bereijo, Á. (1992). El sistema tributario en la Constitución: (los límites del poder tributario en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional). *Revista española de derecho constitucional*, 36, 9-70.
- Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones metodológicas y epistemológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.
- Sedeño López, J. F. (2022). El empleo del cine en Derecho Financiero y Tributario y otras asignaturas con contenido jurídico. En C. M. López Espadafor (Dir.). *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* (pp. 250-254). Dykinson.
- Varona Alabern, J. E. (2009). *Extrafiscalidad y dogmática tributaria*. Marcial Pons.
- Vicente-Arche Coloma, P. (2013). “Los intocables de Eliot Ness” y la captura de Al Capone por delito fiscal: ¿debe tributar el producto de las actividades ilícitas? En A. Ortega Giménez (Coord.), F. Pérez Tortosa (Coord.) y M. C. Pastor Valcárcel (Coord.^a). *Cine y Derecho en 21 películas: Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine* (pp. 87-96). Editorial Club Universitario.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

DANIEL LÓPEZ RUBIO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En marzo del año 2023 quien escribe estas líneas, en su condición de Vicedecano de Ordenación Académica y Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna presentó una propuesta a la convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa lanzada por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta para el curso 2023/2024. Aquella propuesta, titulada “Derecho y Cine”, se construyó como un proyecto a nivel de la entera Facultad de Derecho, buscando iniciativas y actividades transversales a todas las áreas de conocimiento con participación en nuestros dos grados, Derecho y Relaciones Laborales.

Como indica el título, la idea giraba en torno al uso del Cine como herramienta para transmitir de un modo más certero los componentes prácticos de las enseñanzas jurídicas. El objetivo principal del proyecto, en efecto, era el de fomentar el análisis y la reflexión por el alumnado de aspectos relevantes del Derecho a través del visionado de determinadas películas y documentales. A través de distintas actividades, se buscaba, por un lado, estimular la capacitación y el desarrollo profesional docente, especialmente del profesorado novel. Por otro, se implantaba una metodología de enseñanza-aprendizaje que se centra en la atención y participación del alumnado, lo cual constituye una de las líneas prioritarias de la convocatoria del Vicerrectorado. En efecto, se

trataba de involucrar a toda la Facultad en un proyecto que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza, pues será él quien lidere el proceso de reflexión y análisis emprendido tras el visionado de determinadas piezas maestras en el mundo del cine de temática jurídica. El proyecto pretendía, como no puede ser de otra manera, extender esta innovación educativa a todas las ramas del Derecho, públicas y privadas. De ahí que el equipo de trabajo contara con profesorado de distintas áreas, lo que garantizaba que la selección de materiales a proyectar incide de una manera transversal en los distintos aspectos del Derecho.

La propuesta superó con éxito los trámites de selección y obtuvo el respaldo del Vicerrectorado, quedando concedido. Su implementación se desarrolló con éxito durante el curso académico 2023/2024, a través de diversas iniciativas que expondremos en los siguientes apartados. Los resultados fueron tan satisfactorios que se decidió mantener en el tiempo su vigencia, presentando un nuevo proyecto continuista -con el nombre “El aprendizaje del Derecho a través del Cine”- en la siguiente convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa que impulsó el ahora Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de La Laguna para los cursos académicos 2024/2025 y 2025/2026. Una vez más, la propuesta obtuvo el respaldo de la Universidad, quedando concedido y obteniendo una financiación de 1500 euros.

En los siguientes apartados daremos cuenta de: i) los objetivos esenciales del proyecto; ii) su metodología; iii) sus resultados, en esencia exponiendo las actividades del Ciclo de Cine, el banco de datos de fichas de películas jurídicas, y la guía de buenos usos de material audiovisual en el aula; y iv) algunas conclusiones finales.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, los proyectos referidos buscan fomentar la formación e innovación docente en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En efecto, ambos presentan una doble misión: por un lado, la Facultad proyecta o impulsa la proyección de determinadas obras cinematográficas para a continuación generar un debate entre la comunidad participante en torno a la temática jurídica tratada. Pero, además, se

pretende formar a la propia comunidad profesoral, aportándole una guía de buenas prácticas sobre cómo emplear en sus clases materiales cinematográficos y audiovisuales, ofreciendo un marco jurídico certero que les permita actuar con seguridad jurídica al respecto. Además, se ofrece a toda la comunidad universitaria un banco de datos con películas de temática jurídica, acompañadas de fichas tanto técnicas como jurídicas, y acompañadas por un breve comentario de un profesor experto. Con ello se fomenta una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, que sitúa al alumno en el centro del proceso, estimulando su pensamiento autónomo y su juicio crítico. Además, supone un evidente estímulo a su culturización personal, lo que siempre es positivo.

En segundo lugar, se trata de desarrollar acciones formativas específicas atendiendo a las demandas y necesidades del profesorado del Centro. En este sentido, es común que el profesorado de la Facultad exprese de manera habitual sus dudas sobre las posibilidades de empleo en el aula de obras cinematográficas o audiovisuales, total o parcialmente, para ilustrar sus contenidos teóricos. El proyecto responde a esta demanda, en la medida en que uno de sus objetivos declarados es el de generar una guía de buenas prácticas sobre el empleo de este tipo de materiales en el aula.

En tercer lugar, se pretende implantar métodos de orientación, tutoría, asesoramiento, apoyo y entrenamiento que faciliten la transición del alumnado a la Universidad. Consideramos que existen pocas maneras mejores de facilitar el tránsito desde los estudios secundarios a la Universidad que ilustrar a nuestro estudiantado de la Facultad de Derecho sobre el impacto real que tienen los contenidos teóricos que impartimos en nuestras aulas, y para ello pueden ser de gran utilidad tanto las películas como los documentales. Resulta de importancia que el alumnado "conecte" desde su llegada a la Universidad con la vertiente práctica de sus estudios. Como ha escrito Pérez Royo (2011, p. 15), “la tensión entre un ordenamiento en el que no existen las contradicciones y una sociedad en la que las contradicciones no dejar de aparecer permanentemente es uno de los más fértiles terrenos para la ficción literaria y cinematográfica”. Pues bien, prevalecerse del uso que hace el cine de tal contraste resulta una oportunidad única de mostrar la realidad práctica del Derecho.

En cuarto lugar, los proyectos desean orientar al alumnado para conseguir mejores resultados académicos. En nuestro criterio, ilustrar al alumnado sobre la vertiente práctica de sus estudios a través del empleo de proyecciones cinematográficas de temática jurídica puede resultar muy útil para mejorar sus resultados académicos, pues permite acreditar que el Derecho no es un campo del saber estático, sino que tiene un impacto cotidiano. El cine es un gran vehículo para mostrar esta realidad, motivando al alumno y forjando un mayor interés. Así, como subraya De Lucas (2014, p. 114), “el cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal (...) porque está o, al menos aún lo está, en el centro de la vida social e incluso personal, desde antes de la cuna hasta después de la tumba”.

En quinto lugar, es también nuestro propósito realizar acciones encaminadas a evitar el abandono temprano de los estudiantes. Por el mismo motivo que el explicado en relación con el objetivo tercero, creemos que, si logramos hacer ver al alumnado, a través del cine, que el mundo del Derecho es increíblemente dinámico y con gran impacto en la vida cotidiana, podremos incrementar su motivación e interés en sus estudios, lo que podría permitir evitar su abandono precoz.

En sexto lugar, los proyectos tienen por objetivo el establecer metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación basadas en la participación activa de los estudiantes. En efecto, es objetivo declarado de estos proyectos el de fomentar una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que el alumnado pase a situarse en el centro de la acción, evitando quedar relegado a un papel meramente estático. Así, tras cada exhibición se generará un foro de debate donde el alumnado pueda, guiado por profesorado experto, compartir sus opiniones en torno a la temática jurídica tratada en la película o documental. Como es sabido, el cine es un instrumento de culturización inmenso, que estimula el pensamiento y el razonamiento crítico. Pretendemos, pues, utilizar ese potencial para generar mayor autonomía y pensamiento crítico en el alumnado.

En séptimo lugar, pretendemos impulsar el desarrollo de la competencia digital tanto de los docentes como de los estudiantes. Una de las actividades del proyecto inicial fue preparar una “guía de buenas prácticas y

marco jurídico” dirigida a todo el profesorado ULL y, en general, a toda la comunidad universitaria, con instrucciones en torno a los límites existentes en la difusión de películas y demás recursos audiovisuales con fines docentes. Una segunda guía abordará los aspectos técnicos para reutilizar pequeños fragmentos de películas en tareas y contenidos del Campus Virtual, utilizando muy especialmente la tecnología H5P.

Ciertamente, como dice Barrero Ortega (2011, p. 9), “a estas alturas del guion no hace falta insistir demasiado en las posibilidades que el cine ofrece para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales en general y del Derecho en particular”. Así, continúa diciendo, “el cine ayuda a observar la realidad desde diferentes perspectivas y niveles de lectura; descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia, evitando el etnocentrismo estrecho y empobrecedor; facilita el conocimiento de la cultura popular y de masas en general”. Son estas virtudes las que lo convierten en una herramienta idónea para la consecución de los objetivos destacados, y así lo acredita nuestra experiencia y la de innumerables proyectos similares puestos en marcha por toda nuestra geografía.

3. METODOLOGÍA

El proyecto adopta una metodología totalmente adecuada para alcanzar los fines expuestos en el apartado anterior. Así, el proyecto trata en definitiva de involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje, evitando que se convierta en un elemento estático y fomentando su participación activa. De ahí que el proyecto no consista únicamente en la proyección de determinados títulos de cine, sino en la generación posterior de un coloquio en el que una experta o experto (o varias) analicen junto con el estudiantado los principales argumentos jurídicos planteados en la película. De este modo, el elemento de mayor interés del proyecto es precisamente el análisis y la reflexión que el propio estudiantado realizará en base a los elementos sugeridos o planteados por cada película, y siempre bajo la guía y asistencia de profesorado experto.

Además, y dado que es objetivo declarado del presente proyecto intentar llegar a todo el alumnado de la Facultad y no solo a aquel que asista a las proyecciones, se pretende generar paulatinamente un banco de

datos en que aparezcan las principales películas de referencia en la materia jurídica, acompañadas de una guía que analice sucintamente los aspectos jurídicos presentes en ellas. Así, cualquier estudiante podrá fuera de la Universidad visionar determinados títulos y contar con una guía jurídica que les ayude a entender lo tratado. De este modo el proyecto trasciende las propias fronteras de la Universidad, y estimula el proceso de aprendizaje y comprensión de las materias jurídicas más allá de nuestras aulas. No hace falta subrayar, además, que el cine es un instrumento de culturización inmenso, que estimula el pensamiento y el razonamiento crítico. A esta doble ampliación del ámbito de actuación (temporal y especial) también contribuye la difusión de estas actividades a través de las redes sociales de la Facultad.

Como puede verse, el proyecto se basa en una metodología de enseñanza activa, en la que tratamos de situar al alumnado del Centro en primera fila del proceso, fomentado su pensamiento y razonamiento crítico, así como su análisis y reflexión autónomos tras el visionado de determinados títulos. Así, después de cada proyección se facilita al alumnado asistente un breve cuestionario que plantea algunas preguntas sobre los aspectos jurídicos tratados en la película, y que el equipo de trabajo del proyecto recabará tras el posterior coloquio. Además, se crea un espacio en la nube de la Facultad de Derecho. Igualmente, es este espacio virtual el que recoge el Código de buenas prácticas sobre empleo de materiales audiovisuales en los espacios docentes, accesible a todo el profesorado de la Facultad.

En cuanto al alcance del proyecto, este es inequívocamente ambicioso, por cuanto pretende asistir a todo el profesorado del Centro, a través de la facilitación del banco de datos ya referido anteriormente, lo que le permitirá complementar su docencia regular con la recomendación (o incluso exhibición en su propia aula) de determinados títulos que afecten a su asignatura. Por el mismo motivo, el proyecto pretende alcanzar a todo el alumnado de la Facultad, por cuanto el mismo banco de datos será también publicado para ellos, acompañado de una breve guía para comprender el contenido jurídico presente en cada película. Además, y como ya se dijo en un punto anterior, el proyecto pretende ser muy transversal en cuanto a las temáticas analizadas, evitando caer en el

error de analizar únicamente aspectos de derecho privado o público. Es con esta finalidad que el equipo de trabajo de ambos proyectos se ha diseñado para incluir profesorado de diversas áreas de conocimiento, y en la elaboración de los listados de películas ya descritos se velará por la inclusión equilibrada de títulos que evoquen aspectos tanto del derecho público (derecho penal, derecho constitucional, historia de las instituciones, derecho internacional público, etc.) como del derecho privado (derecho civil, derecho mercantil, derecho del trabajo, etc.). Consideramos, también, que estos proyectos resultan propicios para su mantenimiento en el tiempo, en la medida en que este ciclo de visionado de películas podría perfectamente convertirse en práctica regular en la Facultad. Resulta evidente que en un solo curso académico no podrían agotarse todas las magníficas películas de temática jurídica existentes, de ahí que solicitáramos, con éxito, su prórroga en el tiempo. Ello permite, además, mejorar el banco de datos, con la inclusión y mejora de nuevas fichas para profesorado y alumnado de la Facultad.

La Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna, cuenta, además, con recursos idóneos para implementar estos proyectos. Así, en primer lugar, el equipo de trabajo responde perfectamente a los objetivos pretendidos, pues por un lado reúne profesorado de áreas de conocimiento diversas y que abarcan tanto el derecho público como el derecho privado; por otro, incluye a cuatro profesores noveles, lo que permite arraigar en los nuevos docentes prácticas tan dinámicas y participativas como esta, y también a un brillante alumno egresado, lo que genera la magnífica oportunidad de tener una visión del proyecto muy cercana a la propia del alumnado. En segundo lugar, la Facultad cuenta con una instalación absolutamente idónea para la proyección de películas, como es el Aula Tomás y Valiente. En efecto, esta infraestructura cuenta con una pantalla de grandes dimensiones y con un buen equipo de sonido, lo que servirá perfectamente a los fines pretendidos. Además, cuenta con una capacidad de 100 asistentes, lo que permite llegar a un público amplio en cada proyección. Fue esta sala, de hecho, la que utilizamos en la I Edición del Ciclo de Cine Jurídico de la Facultad. La Facultad cuenta también con los recursos tecnológicos para albergar las fichas, así como para dar la adecuada difusión a las acciones entre el alumnado. Para la

reutilización de pequeños fragmentos de las obras en los Campos Virtuales se cuenta con la herramienta H5P del Campus Virtual.

A modo de conclusión, debe indicarse que el cine permite poner en escena los conflictos que anidan en el imaginario de una sociedad en cada momento histórico. Por ello, es un recurso muy útil para comprender también la evolución del Derecho y para analizar cuáles son los principales dilemas jurídicos que vivimos en la actualidad. En cierto modo, el cine no es solo un instrumento para hacer más atractivo y más accesible el aprendizaje de las temáticas jurídicas, sino un verdadero escenario simbólico para comprender cuáles son los debates que tienen lugar en el seno de la sociedad.

4. INICIATIVAS Y ACTIVIDADES

La consecución de los objetivos del proyecto se ha encomendado a la realización de tres grandes iniciativas o actividades: i) la organización de un Ciclo de Cine Jurídico con carácter anual; ii) la elaboración de un banco de datos con fichas de películas de temática jurídica; y iii) la elaboración de una guía de buenas prácticas, desde el punto de vista de la propiedad intelectual, para el uso de material audiovisual y cinematográfico en las aulas con fines docentes. Analizaremos cada uno de ellos brevemente.

En primer lugar, los proyectos han puesto en marcha la celebración de un Ciclo de Cine Jurídico anual en la Facultad de Derecho, habiéndose organizado ya dos ediciones. Las características esenciales de este Ciclo son las siguientes:

1) Ubicación: en su primera edición, el Ciclo fue celebrado en la ya nombrada Aula Tomás y Valiente de la Facultad de Derecho, dadas sus buenas características para exhibiciones audiovisuales de este tipo. Pese a lo satisfactorio del lugar, en la segunda edición decidimos dar un salto cualitativo, y firmamos una colaboración con el Aula Cultural de Cine de la Universidad de La Laguna y los Multicines La Laguna para celebrar el Ciclo en las salas comerciales de este último. Así, hemos mejorado inequívocamente las condiciones de comodidad y de calidad de video y audio. Pero, además, la celebración del ciclo en salas comerciales nos ha permitido abrirnos al público en general, lo que ha

tenido inequívocas ventajas, pues el alumnado ha podido participar de debates más amplios con la sociedad civil.

2) Selección de películas: el equipo de trabajo seleccionó, junto con el Aula de Cine de la Universidad de La Laguna en la segunda edición, un conjunto de películas que ofrece un claro equilibrio entre distintas ramas del Derecho. La labor no ha sido compleja, pues como señala Ribaya (2021, p. 20-21) “resulta casi imposible relatar una historia humana sin que aparezcan los omnipresentes datos jurídicos”. Opciones, pues, siempre sobran. Además, hemos logrado que en todas las ediciones haya al menos una película que exponga cuestiones relacionadas con diversidad e igualdad de género³⁰. Se han buscado, en este sentido, líneas de colaboración con otros proyectos de innovación docente, como el titulado “Abordaje transversal de la igualdad de género y la diversidad sexual en la enseñanza del Derecho”, liderado en la Universidad de La Laguna por el profesor Sergio Siverio Luis, que se incorporó como colaborador del proyecto de cine en su segunda convocatoria. La primera edición del Ciclo exhibió las películas “El dilema de las redes sociales”; “Philadelphia”; “Doce hombres sin piedad”; “Cuestión de justicia”; “Anatomía de una caída”; y “El discurso del Rey”. Por su parte, la segunda edición contó con los títulos: “Los lunes al sol”; “Identidad borrada”; “En el nombre del padre”; “Huracán Carter”; y “El quinto por la izquierda”.

3) Dinámica: como se expuso en algunos apartados anteriores, el valor de esta iniciativa no es solo el visionar determinadas películas, sino lograr involucrar al alumnado en procesos de reflexión y deliberación colectivos en los que puedan ejercer su espíritu crítico. Por ello, tras la exhibición de cada película se pone en marcha un coloquio en el que participa profesorado experto en la materia que se haya tratado. Es este coloquio el que verdaderamente aporta valor añadido a la actividad, pues el alumnado tiene la oportunidad de preguntar y debatir con las expertas y expertos las cuestiones que considere pertinentes.

4) Régimen de participación: en las dos ediciones que llevamos celebradas hemos configurado la participación del alumnado de maneras

³⁰ En este sentido son de interés los trabajos de Huerta, Alonso Sanz y Ramón (2019) o Salazar Benítez (2015).

distintas. Así, en la primera edición el Ciclo se ofertó como actividad de extensión universitaria, con reconocimiento de 1 crédito ECTS. Con ello buscábamos generar un incentivo positivo adicional para la participación del alumnado. En la segunda edición, si bien intentamos revivir este formato, nos fue imposible por cuestiones burocráticas que exceden las pretensiones de esta exposición. Se ofreció, así, un sistema de inscripción genérico, sin “contrapartidas” en forma de créditos o similares. Pese a ello, el volumen de personas inscritas en ambas ediciones fue muy similar, en el entorno de las 30 personas, siendo la cifra satisfactoria para la organización.

5) Trabajo autónomo del alumnado: en la primera edición del Ciclo, y para justificar el reconocimiento de la actividad por un 1 crédito ECTS, se incorporó una fórmula de trabajo autónomo del alumnado, que también reforzaba los objetivos generales de la actividad. Así, este trabajo consistió en la realización de un breve ensayo técnico-jurídico de dos de las seis películas exhibidas, explicando los principales puntos de discusión desde el Derecho. Igualmente, se debía realizar una ficha técnica de resumen de una película de temática jurídica diferente a las exhibidas durante el Ciclo, y que seguiría la misma estructura que las fichas elaboradas por el personal del proyecto, y que expondremos a continuación.

6) Público objetivo: El Ciclo de Cine Jurídico de la Facultad de Derecho está pensado, principalmente, para la comunidad universitaria (alumnado y profesorado, especialmente el joven) de la Facultad de Derecho. Pero dada la transversalidad de los conceptos analizados, bien puede decirse que el público objetivo de la actividad es cualquier alumno de la Universidad de La Laguna con inquietudes básicas de ciudadanía.

En segundo lugar, tenemos la elaboración de un banco de datos con fichas de películas de temática jurídica. Se trata de elaborar, para cada película, una breve ficha que contextualice la obra e incorpore algunos comentarios jurídicos de interés por parte de profesorado experto en la materia de que se trate. Con ello se permite que el alumnado que desee visionar en la intimidad de su hogar una determinada película pueda tener como apoyo para su mejor comprensión una ficha sencilla y clara. La primera edición del proyecto culminó con la elaboración de unas 40 fichas, pretendiendo alcanzar el centenar al término de los dos cursos

para los que se ha prorrogado el proyecto. A su culminación, este banco de datos será ofrecido en abierto a toda la comunidad universitaria, tanto en formato digital como físico, y editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna con la financiación de la Facultad de Derecho.

Respecto del contenido de las fichas, se busca analizar cada película con el siguiente esquema de trabajo: A) FICHA TÉCNICO-ARTÍSTICA, con estos elementos: i) Título; ii) año; iii) país; iv) director; v) reparto protagonista; vi) duración; vii) sinopsis; viii) películas relacionadas; B) FICHA JURÍDICA, con estos elementos: i) palabras clave; ii) ramas/subramas del Derecho implicadas; iii) contexto social y político en que se desarrolla la historia; iv) cuestiones estrictamente relacionadas con el Derecho; v) escenas/secuencias clave; vi) extractos de diálogos, si fuera preciso; vii) objetivos que se pretenden alcanzar con el visionado; C) COMENTARIO DEL PROFESOR, con estos elementos: i) comentario general; ii) comentario de escenas específicas, si procede; iii) comparación de la situación tratada en el Derecho extranjero y en el Derecho español, si procede.

En tercer y último lugar, el proyecto busca también solventar las inquietudes del profesorado en torno al modo en que puede utilizarse, lícitamente, material cinematográfico y audiovisual dentro del aula y con fines docentes. El proyecto busca, en efecto, aportar seguridad jurídica al profesorado, ofreciendo una guía de buenas prácticas en la materia, y adaptada a la normativa sobre propiedad intelectual. Esta guía, que fue culminada en la primera edición del proyecto de innovación docente, fue elaborada por el profesor Luis Fajardo López, codirector del proyecto que aquí se presenta.

Pues bien, dada la ausencia en España de un completo desarrollo de la excepción a los derechos de propiedad intelectual por fines docentes (Directiva 2001/29), proyectar una película en un aula siguiendo siendo hoy en España un asunto problemático.

Por ello, el proyecto recomendó las siguientes pautas:

1) Para proyectar obras en los espacios educativos:

-Proyectar obras que indican que se pueden proyectar (de repositorios de obras en dominio público como Archive.org o Europeana, o de Netflix señaladas como "uso educativo"). Una de las películas exhibidas en la primera edición del Ciclo de Cine Jurídico, “El dilema de las redes sociales” puso ser proyectada por esta vía, al tener la plataforma Netflix una cláusula especial en relación con ella que ampara su uso libre con fines docentes.

-Llegar a acuerdos de listas de obras con RTVE o Filmin, o acudiendo a la distribuidora o productora concreta para solicitar los permisos correspondientes (abonando la proyección o con cesión gratuita). Esta última fue la fórmula empleada para la exhibición del resto de los títulos incluidos en las dos ediciones del Ciclo de Cine Jurídico antes referenciadas.

2) Si nada de eso es posible:

-Colgarlo en una red interna segura: en efecto, el art. 68 del Real Decreto-Ley 24/2021³¹ permite esta posibilidad, al indicar que “No será precisa autorización de los titulares de derechos de propiedad intelectual para los actos de reproducción, distribución y comunicación pública por medios digitales de obras y otras prestaciones a efectos de ilustración con fines educativos siempre que:

- a) sean realizados por el profesorado de la educación reglada impartida en centros integrados en el sistema educativo español y por el personal de universidades y organismos de investigación.
- b) tengan lugar en un entorno electrónico seguro.
- c) se indique la fuente, con inclusión del nombre del autor, siempre que sea posible”.

-Ofrecer ejemplares en préstamo desde la biblioteca del centro

³¹ La norma, en su Libro Cuarto, se encarga de la Transposición de la Directiva (UE) 2019/789 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 por la que se establecen normas sobre el ejercicio de los derechos de autor y derechos afines aplicables a determinadas transmisiones en línea de los organismos de radiodifusión y a las retransmisiones de programas de radio y televisión, y por la que se modifica la Directiva 93/83/CEE, y la Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE.

-Utilizar recortes de la obra (derecho de cita) para ilustrar lo que se quiere contar al alumnado: el art. 32 Ley de Propiedad Intelectual lo limita a “pequeños fragmentos”.

-Poner un enlace a algún lugar donde esté disponible (en la propia guía se ofrecen algunos consejos para evitar los problemas de privacidad que suelen descuidarse).

5. CONCLUSIONES

Las Facultades de Derecho no son, pese a la no menor corriente en contra, meras escuelas de capacitación profesional, centradas en la construcción de piezas para el engranaje del mercado. Son, al contrario, como la entera Universidad pública, centros de formación de una ciudadanía crítica. Como ha expuesto De Lucas (2014, p. 112), “la primera misión de la Universidad sigue siendo el propósito descrito por Kant, conseguir ‘cabezas que piensen por sí mismas’”. El cine constituye en este sentido una pieza esencial de la cultura de una sociedad, trascendiendo su utilidad el mero entretenimiento. El cine logra, con mayor o menor acierto según los casos, reflejar realidades sociales, políticas, económicas y culturales diversas. Para ello no es preciso acudir solo al género documental, pues también la ficción puede tener esta virtualidad. Con ello no pretendemos decir que el cine que puede y debe emplearse en las aulas de Derecho sea aquel que busca intencionadamente transmitir un determinado mensaje o principio. En múltiples ocasiones la intención del cineasta será, simplemente, narrar una historia que busque hacer vibrar de un determinado modo el espíritu del espectador. Pero, incluso en estos títulos estará presente, muy probablemente, alguna problemática en la que el Derecho sea partícipe.

Enseñar el Derecho a través del cine ofrece, así, ventajas evidentes. Permite, para empezar, abandonar los esquemas formales de transmisión de conocimientos, en los que el profesor imparte y el alumno escucha. Fomenta, en este sentido, la participación activa de un alumnado que podrá alcanzar sus propias conclusiones en base a lo que está observando, y en el que nacerán inquietudes y consideraciones diversas. El cine como herramienta complementaria de aprendizaje motiva de un

mejor modo al alumnado, en especial a aquel recién llegado a la Universidad, que necesita que el profesorado sea capaz de hacerle ver el impacto cotidiano que posee aquello que para él pueden ser meras reglas escritas en un libro.

La Facultad de Derecho de la Universidad de la Laguna ha decidido apostar, con el aval del Vicerrectorado de Docencia, por esta visión de las cosas. Por una consideración de la Universidad como eje de formación de ciudadanos críticos, que reflexionan por sí mismos y que tienen la capacidad de aplicar a problemas sociales reales los conocimientos que adquieren en nuestras aulas. La experiencia hasta el momento acredita el éxito de esta estrategia, lo que nos impulsa a seguir trabajando.

6. REFERENCIAS

- Barrero Ortega, A. (2011). Nota introductoria. En A. Barrero Ortega (Coord.), *Derecho al Cine. Una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional* (pp. 9-10). Tirant lo Blanch.
- De Lucas, J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico, 15, 109-122.
- Huerta, R., Alonso Sanz, A. y Ramón, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant lo Blanch.
- Pérez Royo, J. (2011). Prólogo. Encuentro entre ficciones: Derecho y Cine. En A. Barrero Ortega (Coord.), *Derecho al Cine. Una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional* (pp. 9-10). Tirant lo Blanch.
- Ribaya, B. (2021). *Derecho y Cine en 100 películas*. Tirant lo Blanch.
- Salazar Benítez, O. (2015). *La igualdad en rodaje: masculinidades, género y cine*. Tirant lo Blanch.

EL PODCAST COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL NIVEL SUPERIOR

NORMA FLORES-GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera demanda en el estudiante el desarrollo de distintas habilidades para ser competente y comunicarse en dicho idioma. En este sentido, el alumno necesita desarrollar la producción escrita y oral, así como la comprensión auditiva y lectora. Para este proceso, los alumnos deben estar inmersos en un contexto instruccional que las fomente de manera integral. Al respecto, diferentes estudios (López, 2015) señalan que la producción oral es con frecuencia una de las competencias menos practicadas en los salones de clase y considerada como un reto por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Zheng et al., 2018). Posiblemente las razones estén estrechamente relacionadas con aspectos como la limitada exposición al idioma y la falta de confianza e interacción comunicativa. Tomando en cuenta estas barreras, es necesario desarrollar mecanismos que permitan abatirlas y generar escenarios donde los estudiantes se sientan motivados para utilizar el idioma como medio de comunicación. Al respecto, una propuesta ideal puede ser la implementación de las tecnologías debido a que fomentan enfoques pedagógicos, privilegiando la interacción y colaboración en el proceso de enseñanza.

Hoy en día, en el campo educativo la inclusión de las tecnologías digitales ha cobrado auge, especialmente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estas herramientas permiten promover estrategias innovadoras para la interacción entre docentes-dicentes y discentes con público en general a través de plataformas. Cabe mencionar que entre estas herramientas se encuentran los asistentes en el diseño

universal para el aprendizaje (DUA) 3.0, Voky, Flipgrid, Audacity, Madlipz, Vocaroo, Spreaker, Voxopop, Podcast, solo por mencionar algunas, las cuales favorecen la producción oral, un objetivo pedagógico en la adquisición del inglés como lengua extranjera necesario en cualquier grupo social (Garavito, 2014).

No obstante, para el caso de la presente investigación nos centraremos en el uso del podcast. De acuerdo con Cuellar (2020), los podcasts contribuyen al desarrollo fluido del idioma en un entorno flexible y accesible de aprendizaje que genera confianza y coadyuva a la práctica oral en diversos contextos y de manera autónoma. Aunado a esto, la herramienta involucra un enfoque activo y reflexivo para la internalización de estructuras lingüísticas y de pronunciación. Los beneficios del podcast para la comunicación son varios, los cuales radican en el intercambio de ideas y la cooperación para el proceso comunicativo (Blanco, 2020 y Moreira-Macias y Chancay-Cedeño, 2022), así como en una enseñanza contextualizada y dinámica acorde a las necesidades de los usuarios.

En general, su implementación fortalece la inclusión y equidad al proveer la integración de contenidos culturales y contextuales; principios esenciales para una adecuada experiencia de aprendizaje en lenguas.

1.1. INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

El idioma inglés se ha convertido en un lenguaje universal para la educación global, y México no es la excepción, ya que su enseñanza está considerada en diversos programas, desde educación básica hasta educación superior y posgrados. Un ejemplo de ello es el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual constituye una iniciativa cuyo objetivo es promover su enseñanza en escuelas públicas. Es en estos contextos donde se observan retos para su aprendizaje, los cuales se centran en grupos numerosos y niveles heterogéneos de competencia entre los estudiantes, el tiempo dedicado al estudio del idioma, y en general factores socioculturales, emocionales, afectivos, prácticos, expositivos, cognitivos, lingüísticos y metodológicos. Todos ellos influyen de manera poco favorable y detonan un entorno que requiere de la intervención integral de docentes, buenas prácticas y estrategias para abatir dichos retos. En las siguientes secciones se abordan cada uno de estos factores.

Factores socioculturales. Los entornos culturales y socioeconómicos, así como la influencia de la lengua materna también son aspectos que limitan el aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes provenientes de contextos con escasos recursos económicos enfrentan restricciones de acceso a materiales educativos, formación especializada o tecnológica, disminuyendo exponencialmente su exposición a una lengua meta. De la misma manera, las actitudes culturales pueden detener o ser un aliciente para motivar al alumno al aprendizaje a través de su disposición para dicho proceso. Por último, los hábitos lingüísticos de la lengua materna interfieren en la percepción y producción de la lengua meta, las cuáles pueden afectar de manera positiva o negativa a su aprendizaje.

Factores emocionales y afectivos. Aquí se encuentra la ansiedad lingüística que representa de acuerdo a investigaciones (Putwain y Symes, 2018; Gómez et al., 2021), una de las dificultades más investigada. La timidez al hablar, el temor a equivocarse y en general los sentimientos de inseguridad inhiben la participación activa del aprendiz en el aula o contexto inmediato, lo cual limita la expresión oral.

Práctica oral y exposición a contextos auténticos limitados. Las actividades comunicativas diseñadas para detonar la exposición al inglés dentro y fuera de clase son insuficientes, ya que se observan lecciones pasivas donde se confiere un rol principal a la lengua materna y al aprendizaje de vocabulario y reglas gramaticales. Es por ello que se recomienda priorizar la exposición de los estudiantes a contextos auténticos que les permita interactuar con mayor frecuencia en inglés (El País, 2025) para mitigar los factores emocionales y afectivos y aumentar la confianza al hablar en público.

Carencias cognitivas y lingüísticas. La falta de bagaje lexical suficiente para expresarse y el dominio de estructuras gramaticales son limitaciones frecuentes para expresarse con fluidez en un idioma extranjero y en especial para entablar una comunicación exitosa. En realidad, esta carencia lingüística (Zrekat y Sohmani, 2022) está estrechamente relacionada no solo con una competencia oral deficiente sino también con la comprensión y producción lingüística, afectando la adquisición del idioma.

Factores metodológicos. El predominio de las metodologías tradicionales enfocadas en la memorización de vocabulario y gramática (Branda, 2017), así como los diseños curriculares alineados a contextos más instruccionales contribuyen a un aprendizaje pasivo que no fomenta la escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva de manera integral. Por otra parte, la falta de un enfoque comunicativo y la corrección de errores excesiva en el aula desmotivan a los estudiantes para aprender el idioma.

1.2. LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

La producción oral en una lengua extranjera es una competencia que requiere de un diseño de actividades específicas y apropiadas a las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes para alcanzar objetivos deseados. En este punto, los estudios de Kalan (2007) y Morales y Morales (2023) señalan como barreras principales para su desarrollo la falta de práctica, la motivación, la ansiedad, la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas y buenas prácticas que exploren formas innovadoras para reforzar la confianza de los estudiantes al comunicarse en inglés fluidamente y con una pronunciación aceptable.

Por su parte, los alumnos sostienen que una de las problemáticas más comunes para aprender inglés como lengua extranjera es la ansiedad experimentada durante el acto de habla. Esto debido a dos factores principales que son la constante evaluación por parte de los docentes y la falta de práctica en los contextos instruccionales. De hecho, se han documentado hallazgos de investigaciones que revelan el nerviosismo de los estudiantes, así como el miedo a participar en actividades de producción oral. Al respecto, Pacheco (2021) subraya que la tecnología puede constituir un medio para enfrentar esos sentimientos.

Otro componente que incide en el desarrollo de la producción oral es la motivación intrínseca (Del Castillo, 2010), la cual se puede desarrollar mediante actividades que promuevan la participación activa y sobre todo el interés de los estudiantes. Para dicho objetivo se requiere de la gamificación (Flores-González, 2024), donde se implementen juegos de roles o dramatizaciones bajo una metodología emergente y un entorno confiable.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesaria la inclusión de estrategias de producción oral para fomentar buenas prácticas de expresión y comunicación. En este punto, Uriona (2023) señala a las estrategias de producción oral apoyadas del aprendizaje virtual como medio idóneo para comunicarse, pues los hallazgos de su investigación confirman que, a mayor uso de estrategias orales, mejor desempeño en dichos entornos virtuales. En consecuencia, estos datos sugieren que la inclusión de tecnologías representa un potencial para el proceso de aprendizaje (Flores-González, 2020 y Flores-González, 2023).

Cabe mencionar que, junto a la inclusión tecnológica, se encuentran las herramientas interactivas basadas en inteligencia artificial (IA), las cuales han sido percibidas por sus usuarios como sistemas automatizados que privilegian la comunicación, ofreciendo escenarios de interacción entre participantes para reforzar sonidos vocálicos (Georgiou, 2025) con distintos acentos y pronunciaciones. Otro elemento de la IA que refuerza a la competencia en cuestión es la retroalimentación personalizada e inmediata (Cha et al., 2024). Esta evaluación formativa hace que los comentarios sean constructivos y ayuda a que el estudiante identifique áreas de oportunidad, así como sus fortalezas, lo cual incide en el desarrollo de su autonomía y aprendizaje significativo.

Además de la tecnología, otra estrategia puede ser el enfoque pedagógico. Olaya y Ahumada (2023) señalan que para fomentar la confianza y la fluidez durante la interacción en una lengua meta, es urgente establecer prácticas adecuadas basadas en estrategias que disminuyan la ansiedad y ofrecer capacitación oportuna a discentes y docentes para el manejo de la misma en el ámbito instruccional. En este contexto, el docente juega un papel principal para motivar a sus alumnos y gestionar los tiempos durante la práctica.

Otros modelos pertinentes son el neurolingüístico, el cual se centra en la interacción entre el uso de estructuras lingüísticas y los estudiantes en contextos auténticos para promover la fluidez y precisión en el acto de habla, o bien el aprendizaje basado en proyectos (PBL). Según Zhong et al. (2024), este último contribuye a un aprendizaje colaborativo, el cual coadyuva a aumentar la diversidad lexical durante el acto de habla con atributos de precisión y fluidez.

Por último, se sugiere la implementación de presentaciones y debates, ya que son tareas comunicativas que enfrentan a los estudiantes a practicar en situaciones cotidianas y contextos reales, empleando un lenguaje más auténtico y menos instruccional. Esta práctica permite el aprendizaje de competencias lingüísticas útiles para interacciones exitosas.

En resumen, la producción oral en inglés es una de las habilidades más desafiantes para los estudiantes, debido a los factores antes mencionados como la ansiedad, la falta de confianza y la escasez de oportunidades para practicar. Por ello, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa y reduzcan dichas problemáticas.

1.3. EL PODCAST COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA PRODUCCIÓN ORAL

La competencia comunicativa en una lengua extranjera o segunda lengua es un componente esencial en el proceso de aprendizaje y enseñanza, pues el fin último de su aprendizaje es la comunicación exitosa en contextos sociales, laborales y académicos. No obstante, los salones de clase son entornos educativos donde la producción oral es limitada y por ende es fundamental implementar estrategias o medios que fomenten la expresión verbal significativa (Gómez y Palma, 2020), acorde a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este tenor, el podcast es una herramienta que familiariza a los estudiantes con estructuras discursivas en contextos auténticos; espacio que les permite comprender recursos lingüísticos gramaticales y ponerlos en práctica hasta apropiarse de ellos.

Pero ¿qué es un podcast? la palabra podcast está compuesta de Ipod y broadcast y se refiere a una publicación en línea sobre un tema específico con formato de audio y/o vídeo albergado en la web. En el ámbito educativo y especialmente en el aprendizaje de idiomas, hay tres tipos cuya clasificación está basada según el creador del recurso. De esta manera se tienen los siguientes: a) podcast del estudiante, b) podcast del profesor, y c) podcast auténtico (Stanley, 2005). Por sus objetivos, el primero tiene como propósito fomentar la expresión y comprensión oral desde la percepción de los alumnos. El segundo está diseñado para desarrollar la expresión oral en los alumnos por parte de los docentes y por tanto su esencia es instruccional. El tercero es creado por parlantes

nativos del idioma y su objetivo no corresponde a la educación. Sin embargo, el docente los puede adaptar al proceso de aprendizaje.

Uno de los beneficios de este tipo de publicaciones es que los alumnos pueden utilizar los contenidos ya publicados para poner en práctica su producción oral o bien crear los propios. De hecho, Yang (2022) puntualiza que los estudiantes que crean sus propios podcasts incrementan la expresión de ideas, su motivación y la autoeficacia oral. Por su parte, los estudios de Chaves-Yuste y de-la Peña (2023) indican una mejora en la producción oral y comprensión auditiva de estudiantes que graban podcast con una temática social.

Considerando los estudios anteriores se puede inferir que la creación de podcast y la exposición extensiva a su escucha junto con estrategias metacognitivas promueven la autorregulación (An et al., 2021) y el pensamiento crítico, lo cual les permite organizar sus ideas, monitorearlas, evaluarlas y reflexionar sobre su acto de habla. Asimismo, la herramienta podcast puede incrementar la comprensión auditiva, facilitando la identificación de acentos y ampliando el bagaje lexical para reforzar la habilidad oral de los estudiantes (Lutfi et al., 2024). En consecuencia, es necesario diseñar una ejecución integral al momento de utilizar el podcast que involucre la escucha dirigida a través de un input auténtico y la producción activa con la creación del podcast per se. De esta manera, el modelo se enfocará en una interacción lingüística significativa para su consolidación como competencia en diversos contextos educativos.

Con respecto a su implementación, esta demanda un diseño pedagógico centrado en tareas comunicativas (Ellis et al., 2020), principalmente con el propósito de que los estudiantes organicen, planifiquen, produzcan y revisen sus podcasts con ayuda de guiones, rúbricas o listas de cotejo para evaluar su acto de habla y finalmente recibir retroalimentación grabada por parte del docente. Estos elementos de andamiaje fomentarán un diseño instruccional basado en una escucha repetida, una producción guiada y una revisión constructiva; elementos que conlleven a promover la oralidad con autonomía y motivación.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es indagar cómo el podcast puede promover la expresión oral en estudiantes de inglés de nivel A2 de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

3. METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo bajo una metodología mixta con un diseño transversal para analizar la posible relación entre las variables desarrollo de la producción oral y el podcast como herramienta para fomentarla. La muestra seleccionada para tal fin estuvo compuesta de 120 estudiantes (85 mujeres y 35 hombres cuyas edades son entre 18 y 22 años) quienes fueron seleccionados porque enfrentaban dificultades con la producción oral en inglés en términos de pronunciación, fluidez, comprensión auditiva, motivación y ansiedad durante el acto de habla.

Para la operacionalización de las variables previamente mencionadas se utilizaron varios instrumentos tales como observaciones, entrevistas, un cuestionario de escala Likert y dos rubricas con el objetivo de medir el desempeño oral de los estudiantes al momento de utilizar el podcast, así como recabar sus puntos de vista al emplear dicha herramienta. La aplicación de los instrumentos se dio al término del curso (primavera 2025), donde los alumnos realizaron tareas con la herramienta podcast para interactuar con sus pares durante cuatro meses.

El análisis de datos se llevará a cabo bajo el siguiente modelo:

TABLA 1. *Modelo de análisis.*

Variable	Instrumento	Objetivo
Uso de la herramienta podcast	Observaciones Entrevistas	Identificar como el podcast promueve la expresión oral en estudiantes de inglés de nivel A2
Desarrollo de la producción oral	Rubricas Cuestionario de escala Likert	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La siguiente tabla presenta la conceptualización que los estudiantes tienen con respecto al podcasts para desarrollar la producción oral en inglés como lengua extranjera.

TABLA 2. *Herramienta podcast para fomentar la producción oral.*

Atributos	Porcentaje
Mejora la pronunciación	80%
Fomenta la imitación de acentos y estilos de habla	83%
Amplia el repertorio léxico y sintáctico	58%
Desarrolla la fluidez y la pronunciación a través de la práctica	75%
Reduce la ansiedad	79%
Promueve la autoevaluación del progreso del estudiante	86%
Aumenta la motivación	96%

Fuente: elaboración propia

Los porcentajes muestran una apreciación altamente positiva por parte de los participantes de la muestra en relación al podcast como herramienta para desarrollar la expresión oral en inglés como lengua extranjera. En este caso, uno de los factores más destacados es el aumento de la motivación (96%), ya que los estudiantes describen al podcast como una fuente para generar entusiasmo por aprender, así como interés, concibiéndola como una metodología didáctica que coadyuva a la participación activa y responsable.

El segundo atributo se centra en la autoevaluación del progreso de los estudiantes (85%). En este punto, los participantes identificaron los beneficios al utilizar el podcast como herramienta en su acto de habla, el cual les permitió reconocer sus fortalezas y debilidades. Esto significa que los estudiantes abordan los contenidos de manera crítica y autónoma, reflexionando sobre su desempeño.

En tercer lugar, con 79% se ubica la reducción de la ansiedad. Los hallazgos señalan que el uso del podcast disminuyó el estrés durante el acto discursivo mediante una práctica individual, repetible y con oportunidades a equivocarse, las cuales consolidan su progreso. Este dato

recobra su importancia para abatir una barrera fundamental en el desarrollo de habilidades orales.

Por otra parte, la herramienta también fue descrita como útil para tres aspectos fundamentales: a) familiarización con formas de expresión oral diferentes, b) enriquecimiento de la competencia comunicativa mediante intercambios culturales y c) exposición a una pronunciación más natural. Es así que el 80% percibió una mejora en la pronunciación, en un ambiente que posibilita la imitación de acentos y estilos de habla (83%) y el 75% señala un aporte en términos de fluidez.

Por último, se tiene la ampliación del repertorio léxico y sintáctico (58%). Este porcentaje indica una concepción del podcast como recurso para promover la expresión oral y en menor medida para desarrollar conocimientos lingüísticos (aprendizaje de estructuras gramaticales y bagaje léxico).

TABLA 3. *Influencia del uso del podcast en el desarrollo de la producción oral.*

Variable	Media (Promedio)	Desviación estándar	Escala de medida	Correlación (r)	Interpretación
Frecuencia de uso del podcast	4.2	0.6	1 (Nunca) – 5 (Siempre)		
Nivel de producción oral	4.5	0.5	1 (Bajo)- 5 (Alto)	R=0.78	Correlación positiva fuerte

Fuente: elaboración propia

La tabla muestra cómo los estudiantes emplearon de forma regular (4.2) el podcast en sus tareas académicas para desarrollar la expresión oral. Además, se registra un alto desempeño con respecto al promedio de producción oral (4.5), de esta manera el coeficiente de correlación de Pearson (0.78) destaca una correlación fuerte y positiva entre ambas variables, lo cual significa que, a mayor uso de podcast, mejor es el nivel de producción oral.

5. DISCUSIÓN

Como se observa, la investigación contribuye con la exposición a modelos auténticos del idioma, proporcionando oportunidades para el

aprendizaje autónomo, flexible y autorregulado. Por otra parte, aporta una innovación pedagógica y una metodología de enseñanza al analizar el podcast como una estrategia para promover la expresión oral mediante evaluaciones progresivas a través de las grabaciones, las cuales son materiales gratuitos y de fácil acceso.

Estos resultados comulgan con las investigaciones de Chacón y Pérez (2011) quienes señalan que la práctica del inglés a través de podcast brinda un escenario de oportunidades para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral, además de promover en los estudiantes la autorregulación y autonomía en su proceso de aprendizaje mediado por tecnología. Así mismo afirma que el podcast es una herramienta que permite al estudiante interactuar con su entorno real, el cual impacta positivamente en el aprendizaje del inglés, pues al producir un podcast para un público virtual transforma ese recurso en una evidencia auténtica y significativa para promover la comunicación del inglés. Es así como el uso de podcast permite a los estudiantes adoptar habilidades orales para expresarse y mejorar el autoaprendizaje y el trabajo cooperativo en un escenario flexible e innovador.

Además, el alto porcentaje en la mejora de pronunciación (80%) indica que el diseño de actividades fonéticas apoyadas de las herramientas tecnológicas y una práctica oral guiada son adecuadas para la promoción de la expresión oral, las cuales se ven reforzadas con los sistemas de evaluación automática para una precisión fonética. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Hsiao-Ling et al., (2021) que señala la importancia de los sistemas virtuales para monitorear y favorecer la expresión oral. Por esta razón, la creación o revisión de contenido auditivo auténtico como es el caso de los podcasts, combinado con actividades colaborativas, dinámicas e interactivas, se ha posicionado como una estrategia determinante para abonar al proceso de aprendizaje, promover la motivación de los estudiantes y contribuir a su formación integral en un escenario cada día más digital y globalizado (Escobí, 2024).

Otros datos que respaldan la esencia de las TIC para el desarrollo de la expresión oral es el estudio de Levy y Stockwell (2006), donde es reconocida como una herramienta alusiva para favorecer el enfoque comunicativo bajo un modelo integral que refuerza las habilidades lingüísticas,

la pronunciación y la fluidez, ya que uno de los objetivos principal de la inclusión de la tecnología en el aprendizaje de idiomas es propiciar el uso de la lengua en contextos simulados pero parecidos a los reales. Asimismo, Chacón y Pérez (2011) consideran al podcast como estrategia innovadora que promueve características fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua como son la autonomía y las buenas prácticas sin barreras de tiempo y espacio en ambientes flexibles.

La imitación de acentos y estilos de habla también atribuyen utilidad y relevancia al modelo fonético del podcast, donde las lecciones de dicción permiten a los estudiantes adoptar patrones de elementos prosódicos como entonación, ritmo y estrés. Estas dimensiones hacen posible una comunicación más fluida y exitosa durante la exposición a contextos auténticos e incluso con hablantes nativos del idioma meta. De hecho, los alumnos apreciaron positivamente este tipo de actividades para practicar el idioma fuera de clases y de manera independiente. En consecuencia, se debiera privilegiar el diseño de lecciones centradas en la imitación consciente de ritmo y entonación en el salón de clases con el objetivo de proveer estrategias para un aprendizaje significativo, creativo (Carrillo, 2021) y flexible (Gamarra et al., 2023). En esta línea, el estudio de Freire (2017) sostiene que los podcasts emergen como una herramienta accesible y adaptativa al permitir a los estudiantes trabajar con recursos relevantes y auténticos para aprender el inglés y mejorar sus habilidades auditivas. De hecho, la herramienta ofrece una metodología más amigable para el aprendizaje, realizado en un espacio donde las actividades de escucha y de práctica se llevan a cabo sin el estrés de un escenario formal. Por ello, las tareas con plataformas de este tipo promueven el aprendizaje de contenidos y potencializan en el estudiante el desarrollo de la autonomía y la autorregulación (Freire, 2013); elementos fundamentales en la formación integral del estudiante.

Otros estudios que confirman la viabilidad del podcast, incluso en otros idiomas son los de Du-Lu (2015) y Peralta (2016). Los hallazgos del primer estudio indicaron que los alumnos desarrollaron fluidez oral al utilizar el podcast gracias al apoyo de un guion previo. En la segunda investigación, los resultados muestran mejoras significativas en la

producción oral y auditiva a partir de la implementación de habilidades lingüísticas en entornos virtuales.

Por su parte, las actividades para incrementar el léxico y la sintaxis en los podcasts también influyeron en el desarrollo de la expresión oral, aunque en menor medida (58%). Estos resultados coinciden con estudios especialmente de neurolingüística, los cuales señalan que la práctica de elementos lingüísticos en contextos auténticos contribuye a la memorización de palabras y estructuras (Ochoa, 2019). Por tanto, la integración de actividades para una comunicación real es factible no solo para la comprensión y uso de componentes lingüísticos sino también para su pronunciación.

Además, un atributo destacado fue la estrategia de repetición y la práctica sistemática (75%) para alcanzar la fluidez en espacios amigables con simulaciones comunicativas e intercambios lingüísticos. Estos atributos concuerdan con los estudios de Pacheco (2022), donde se destaca al podcast educativo como un multi recurso de contenido cuya interacción favorece el acto de habla, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. Otra cualidad distintiva del podcast es la motivación (96%), la cual se da gracias a los componentes distintivos de esta plataforma como son su entorno interactivo y procesos de autorregulación que ayudan a los alumnos a ser constantes. Finalmente, la reducción de ansiedad (76%) y la autoevaluación (86%) confirman la vitalidad de la inclusión tecnológica en los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente para disminuir la ansiedad social en estudiantes de una lengua extranjera. Al respecto, los trabajos de Lottermann (2022) y Artiles y de Oliveira (2024) afirman que además de que el podcast promueve un aprendizaje autónomo, proporciona acceso a materiales de calidad y acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ende, dicha herramienta surge como una innovación pedagógica significativa que ha dado un giro a la forma en que se mira el aprendizaje en la nueva era digital.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los hallazgos permitieron identificar un método y estrategia didáctica innovadora para la enseñanza y aprendizaje del inglés. La

investigación describe al podcast como una estrategia instruccional adecuada para fomentar la producción oral, debido a sus componentes como son modelo de práctica y fonética en contextos auténticos y gamificados, herramienta para imitar discursos de hablantes nativos en términos de pronunciación, medio de autoevaluación y fuente motivacional.

Es importante resaltar que la contribución de este estudio radica en la caracterización de un enfoque integral que permite incentivar la pronunciación, la fluidez, la autoevaluación, la motivación y la reducción de ansiedad durante el acto de habla en una lengua extranjera y que además está acorde a una educación multimodal bajo un enfoque comunicativo y mediado por tecnología. De esta manera, el estudio permitió valorar la importancia de las TIC y del podcast en el campo de la educación.

7. REFERENCIAS

- An, Z.; Wang, C.; Li, S.; Gan, Z.; Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- Artiles, R. C. F., & de Oliveira, T. S. (2024). Podcast como ferramenta pedagógica para o ensino de espanhol no âmbito da Ept (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE). *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 6(4), 01-24. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i4.1281>
- Blanco, Y. (2020). Educación artística: Uso de podcast educativo. *Acervo Digital Educativo*. México: EDOMÉX.
- Branda, S. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, (11), 99-112. <https://bit.ly/2Xkz5mC>
- Carrillo, A. (2021). El podcast: Una herramienta que potencializa las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva del idioma inglés. [Curso de Profundización. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.
- Cha, J., Han, J., Yoo, H., & Oh, A. (2024). CHOP: Integrating ChatGPT into EFL Oral Presentation Practice. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2407.07393>
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685005>

- Chaves-Yuste, B., & de-la Peña, C. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention. *Smart Learning Environments*, 10 (20).
<https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-023-00241-1>
- Cuellar, D. E. (2020). El podcast como estrategia didáctica para mejorar la producción oral de inglés de los estudiantes de grado quinto en el Colegio Americano de Agua de Dios.
<http://hdl.handle.net/20.500.12558/3569>
- Del Castillo, Y. E. (september 13th, 2010). La motivación en el estudiante de idiomas en los primeros dos semestres. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, República Argentina.
- Du-Lu, H. (2015). Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera. (Tesis de doctorado inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97463/1/Hsiao_TESIS.pdf
- El País (2025, marzo 31). México, reprobado en inglés: el 79% de los alumnos tienen un desconocimiento total.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Frontmatter, C. L. (2020). Task-Based Language Teaching: Theory and Practice. UK: Cambridge University Press.
- Escobí Camarelles, À. (2024). El uso del podcast como herramienta que promueve la expresión oral en inglés mediante la metodología AICLE.
<https://hdl.handle.net/10609/149795>
- Flores González, E. (2023). El aprendizaje de la Biología en un entorno virtual: Learning biology in a virtual environment. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 15(1).
<https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2023.15.1.83464>
- Flores-González, E. (2020). El proceso de aprendizaje de la asignatura de Biología en modalidad blended learning. *Journal of Technical Education/Revista de Educación Técnica*, 4(13), 1-10.
- Flores-González, E. (2024). La percepción de los estudiantes del nivel medio superior con respecto a las tecnologías disruptivas en el proceso de enseñanza aprendizaje. In *Innovación docente en el aula universitaria: nuevas soluciones para viejas problemáticas* (pp. 388-411). Dykinson.
- Freire, E. P. A. (2013). Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação.
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448>
- Freire, E. P. A. (2017). Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. *Educação em Revista*, 18(2), 55-71.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55>

- Gamarra, J. H. G., Escalante, C. A. C., Rivas, A. B. C., Apaza, F. M., Apaza, A. L., & Zamata, J. R. M. (2023). Capacidades de los sistemas educativos latinoamericanos para la aplicación de las herramientas digitales como el aula invertida. <https://doi.org/10.31219/OSF.IO/Q5ZBX>
- Garavito, D.M. (2014). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión (Tesis de Maestría, Universidad de Colombia). <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7570>
- Georgiou, G. P. (2025). Enhancing nonnative speech perception and production through an AI-powered application. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2503.22705>
- Gómez, F., y Palma, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24(78), 237-251. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16036>
- Gómez, J. F.; Restrepo, J. E.; Díaz-Larenas, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (2), 411-425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- Hsiao-Ling, H., Howard Hao-Jan, C. and Andrew G., T. (2021). Investigating the impact of the Amazon Alexa on the development of L2 listening and speaking skills. *Interactive Learning Environments*, 31(9). <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016864>
- Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, 981-996.
- Levy, M., y Stockwell, G. (Eds.). (2006). CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 84-109.
- López, A. (2015). El uso del podcast en el aprendizaje de lengua inglesa. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Almería, Almería.
- Lottermann, G. F. (2022). O gênero discursivo digital podcast aplicado à educação: pressupostos teóricos e práticos. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6397>
- Lutfi, P. K., Kurniasih, K., & Fransiskus, F. (2024). Promoting Speaking Skill through Podcast: EFL Students' Voices. *International Journal of Pedagogical Language, Literature, and Cultural Studies*, 1(1), 12-17.
- Morales, P. A., & Morales, E. (2023). Factores que afectan la producción oral del inglés en estudiantes de idiomas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 15(3), 347-363. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/904>

- Moreira-Macias, J. E., & Chancay-Cedeño, C. H. (2022). Mejorar las habilidades para hablar a través de podcast. *Polo del Conocimiento*, 8(1), 212-230, <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5069/12300>
- Ochoa, J. C. (2019). El uso del Kahoot y su contribución en la mejora de la habilidad de escritura del idioma inglés en estudiantes de pregrado del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Universidad Tecnológica Del Perú. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2441>
- Olaya, V. A., & Ahumada, L. S. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera; prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3907-3923. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6451
- Pacheco, L. (2021). Entornos virtuales en el aprendizaje cooperativo: una estrategia innovadora contemporánea. *Revista Innova Educación*, 4(1), 65-77. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.005>
- Pacheco, M. C. (2022). Proceso de formación continua para docentes de educación preescolar en México. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 10(3), 257– 269. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3144>
- Peralta, O. C. (2016). Uso de podcasts en entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas del inglés. (Tesis de maestría inédita). Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/2111>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly*, 33 (3), 482-491. <https://doi.org/10.1037/spq0000236>
- Stanley, G. (2005). Podcasting for ELT. Obtenido de teachingenglish.org: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt>.
- Uriona García, T. J. (2023). Estrategias de producción oral y aprendizaje virtual del idioma inglés en un centro de idiomas de Piura, 2023. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/119731>
- Yang, P.-L. (2022). The Role of Podcast Creation in Supporting Motivation and Self-Directed Learning Among EFL College Students: An Action Research Study. *TESL-EJ*, 28(4), 1-23. <https://doi.org/10.55593/ej.28112a9>
- Zheng, C.; Liang, J.-C.; Li, M.; Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>

- Zhong, J., Ismail, L., & Ahmad, N. K. (2024). Linguistic Features of Different Proficiency Learners' Oral Performance in a Project-Based Learning Context. *Arab World English Journal*, 15(3), 347-363.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/voll5no3.21>
- Zrekat, Y., & Sohbani, Y.A. (2022). Arab EFL University learners' perceptions of the factors hindering them to speak English fluently. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 775-790. Doi: 10.52462/jlls.219

EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN ARQUEOLOGÍA

OLALLA LÓPEZ-COSTAS

*Área de Arqueología. Dpt de Historia
Universidade de Santiago de Compostela*

1. INTRODUCCIÓN

El dibujo es fundamental para la cultura humana ya que nos permite desarrollar la visualización de ideas, comunicarnos a través de ellas y nutre la inteligencia visual (Riley, 2021). Los dibujos son un reflejo de nuestras estructuras mentales. A nivel cerebral, no parecen haber diferencias entre personas con y sin formación artística, en ambos casos se estimulan las mismas áreas y son por lo tanto reflejo de la misma estructura interna. De hecho, el dibujo parece que está relacionado con la zona anterior del cerebelo y con otras áreas vinculadas al control motor y la memoria (Chamberlain et al 2014). Curiosamente, y al contrario de lo que se pensaba, el acto de dibujar parece menos relacionado con las áreas parietales y la masa cerebral, las cuales sí se relacionan con la calidad de los dibujos realizados (Chamberlain et al 2014). Por lo tanto, cuando dibujamos, todos estimulamos nuestras áreas motoras y nuestra memoria de manera similar, por lo que las ideas o los sesgos expresados a través de dibujos son independientes del entrenamiento artístico que tenga una persona. Su relación con el cerebelo permite relacionar la creación de un dibujo con los procesos de aprendizajes y nuestra capacidad de movimiento (Delgado-García, 2001), en realidad reflejan nuestra visión del mundo y de nosotros mismos.

Es por ello que el dibujo está presente en nuestras vidas. Es ampliamente usado como herramienta docente en la escuela primaria, con el fin de estimular las capacidades visuales y cognitivas de los niños y niñas (Hope 2008). El uso de dibujos para la comunicación permite

mejorarla, incluso crear fácilmente símbolos o vínculos comunes. El dibujo también se ha empleado como herramienta pedagógica en la educación secundaria, por ejemplo, para fomentar la estructuración de ideas, mediante dibujos de los conceptos explicados en clase (Oliveira 2022). En este caso se emplea para fomentar la creatividad, aunque la mayoría del alumnado refleja los conceptos que conoce y con los cuales se siente seguro. Sin embargo, se ha comprobado que cuando se les pide la respuesta a cuestiones que no esperan, la capacidad de creatividad aumenta mostrando más fácilmente lo que piensan (Beghetto et al 2011). Por ello el dibujo como herramienta pedagógica es más interesante si va vinculado a una pregunta inesperada que les permita desarrollar en un espacio breve su idea mental a través de la creatividad de un dibujo. Dibujar un mapa mental de un concepto complejo ayuda a establecerlo, así como a explorar sus posibilidades (Oliveira 2022).

Todos los adultos estamos influenciados por la perspectiva del dibujo en nuestro aprendizaje infantil. Nalaka y Samarakoon (2021) concluyen que los dibujos del alumnado de universidad son un buen reflejo de sus experiencias, a través de ellos no solo se expresa correctamente sus mapas mentales, sino que les permite expresar un alto grado de abstracción, lo que facilita la comprensión del profesorado sobre su realidad. Si embargo, cuando el dibujo se emplea en la educación superior se debe tener en cuenta que el alumnado adulto percibe sus dibujos desde una perspectiva tradicional, en cuanto el dibujo es más o menos válido dependiendo de su calidad artística. Por lo tanto, a través de ese vínculo con nuestra infancia condicionamos el uso del dibujo a su calidad y realismo, sin entender que se trata de una herramienta muy útil para el aprendizaje (Papandreou 2014).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar la efectividad del dibujo como herramienta pedagógica para que el alumnado reflexione sobre su concepción mental del pasado. Para alcanzar este objetivo, evitando los pensamientos tradicionalistas vinculados a la calidad del dibujo, y mejorar la creatividad de los productos finales, se alcanza este objetivo

mediante una actividad muy breve (5 minutos) y una pregunta inesperada para el alumnado (dibuja las personas que vivían en lo que hoy es un yacimiento arqueológico).

El objetivo final de esta actividad es el empleo docente del dibujo para reforzar los aspectos teóricos relacionados con la docencia de métodos y técnicas en arqueología, especialmente aquellos vinculados a la gestión y visión del patrimonio, y a la arqueología pública, así como a la relación del ambiente y los humanos en el pasado.

3. METODOLOGÍA

La actividad es muy sencilla y se acopla a una actividad previa donde se le pide al alumnado que, en grupos de cuatro personas, piensen y elijan un yacimiento arqueológico para trabajar a través de él diversos conceptos de clase, como la delimitación geográfica, la funcionalidad y la presencia de diversos tipos de materialidad (ecofactos, artefactos y contextos). Como ya han elegido un yacimiento resulta sencillo plantear la actividad del dibujo en base a dicho lugar, pero en otro día de clase. Aunque, se puede realizar la actividad directamente, planteándoles que elijan un yacimiento justo en el momento de dibujar, esto podría vincularse a la consulta en de imágenes de yacimientos en internet antes de la actividad del dibujo. Por lo tanto es importante pedirles algún tipo de reflexión previa para asegurarnos que han elegido el yacimiento y no lo consultan en el momento. Por ello el haber elegido y trabajado un yacimiento semanas antes, nos asegura que no habrá “contaminación” visual trabajando solo con su imagen mental.

La actividad en definitiva consiste en pedirles que dibujen en 5 minutos lo que les evoque en la mente la frase “dibuja a las personas que vivían allí”. Para ello, y antes de explicarles la actividad se les reparte media cuartilla. En este caso, que el grupo inicial esté separado es muy positivo, ya que suelen repetir las mismas imágenes si están juntos. Muchos aluden a la falta de actividad creativa en su vida diaria, lo cual se vincula a la mencionada autopercepción de baja creatividad (Beghetto et al 2011).

Para recoger la actividad se puede proceder de dos maneras. O se les pide que le saquen una foto al dibujo y la suban a alguna de las plataformas de docencia de la universidad, o se recogen las cuartillas. Antes de recoger se les puede pedir que escriban una frase sobre lo que intentan dibujar, además de su género y edad en el anverso de la cuartilla. Definir correctamente la actividad y los conceptos de los cuales se parte, van a marcar el éxito de la misma, por ello intentamos ser lo menos evocadores posibles con la pregunta de partida, empleando un plural, sin relación con el género de las personas que se van a representar. El uso de la palabra “persona” resulta más adecuado que otros sinónimos.

Una vez terminado, el profesorado revisa los dibujos y los clasifica en temáticas. Las principales temáticas que yo uso las expongo en resultados. Incluso también fotografías de dichos dibujos como parte de las presentaciones teóricas de la docencia haciéndoles reflexionar sobre la relación entre su imagen mental del pasado y la que exponemos en la asignatura. Aspectos como el cuerpo, el individuo, el grupo, los artefactos más comunes, el ambiente, etc. son de especial ayuda para los temas de gestión del patrimonio, arqueología pública, clima y arqueología, bioarqueología, y otras arqueologías.

4. RESULTADOS

Los resultados se articulan en una serie de conceptos que son los que después he usado en clase para abordar diferentes aspectos de la asignatura de Arqueología II (métodos y técnicas en arqueología). Estos fueron obtenidos en dos cursos (2023-2024 y 2024-2025 – segundo curso del grado de Historia) empleando esta herramienta pedagógica, el número de alumnos por curso es ligeramente superior a 100, lo que hace un total de más de 200 dibujos evaluados:

Clima. En el tema penúltimo del curso se presentan aspectos como el ambiente y el estudio paleoambiental. Además, se plantea la importancia de la arqueología para la lucha y reconocimiento del cambio climático. En este apartado se les muestra la percepción del clima del pasado a través de sus dibujos. Menos de un 5% de los dibujos de cada año muestran algún tipo de elemento vinculado al clima (figura 1). En ellos, casi

el 100% muestra un sol radiante. Se trata probablemente de un sesgo inconsciente desarrollado en las etapas tempranas de educación, donde el dibujo en la escuela primaria sigue unos iconos claros (del tipo, poner un sol en la zona superior izquierda). Sin embargo, el alumnado se muestra sorprendido reflexionando que su visión del pasado es un día soleado, mientras que otros elementos climatológicos como la lluvia no forman parte de su esquema interior por lo que no lo visualizan ni lo dibujan. Esto es particularmente irónico, siendo estos dibujos hechos en Galicia.

Las familias. Ya dentro del tema de arqueología pública y arqueología y sociedad, usamos los conceptos familia e individuo en el pasado para mostrar al alumnado sus propios sesgos. Menos de un 25% de los dibujos muestran unidades familiares o grupos de personas. La mayoría del alumnado se decanta por la representación del individuo. Las unidades supuestamente familiares, están normalmente compuestas por un personaje femenino y uno masculino adultos, y por dos niños normalmente divididos en niño y niña. Se trata, por tanto, de la representación de la familia biparental típica de la cultura occidental moderna donde viven. En estas representaciones, los elementos femeninos suelen tener un papel menos activo, mientras que los elementos masculinos suelen portar armas o realizar actividades. Por ejemplo, un dibujo muestra un supuesto hombre adulto (pelo corto y pantalones) portando un cuchillo al lado de un ciervo muerto, mientras que le acompañan una adulta y niña femeninos (falda, pelo largo) que no muestran una actividad concreta. Solo un dibujo del total de más de 200 analizados muestra niños o niñas jugando (figura 1).

El individuo. La mayoría del alumnado (~50-60%) dibuja un solo individuo, cuyo género suele coincidir su el autor o autora (aunque algunas mujeres dibujan hombres, ningún hombre dibujó un personaje femenino). En la mayoría de los casos se muestra al individuo de frente mirando directamente al espectador, con los brazos caídos. La identificación del periodo lo vinculan a la presencia de vello facial, a las ropas que llevan puestas o en menos de los casos portando algún objeto que suele ser un arma. En la mayoría de los casos la cara del individuo no refleja su estado de ánimo, en los menos sonríe y en otros está serio o enfadado. En los dos cursos evaluados se ha detectado un mayor número de sonrisas

en periodos históricos, mientras que los individuos situados en yacimientos prehistóricos suelen tener más caras inexpresivas o enfadadas.

Parejas y rasgos de género. En torno a un 10-15% de los dibujos muestran una pareja de individuos. En este caso suelen tener rasgos de género que los permite identificar como femenino y masculino. En algún caso han dibujado parejas de dos hombres, normalmente vinculados a yacimientos de tipo productivo. Los rasgos de género se muestran en base al pelo largo, que suele definir a los individuos femeninos, y a la barba, que define a los masculinos. Su dibujo del cuerpo está poco vinculado a las formas relacionadas con los caracteres sexuales secundarios, por ejemplo, pocas mujeres tienen pechos o cuerpos más curvados. En la mitad de los dibujos las mujeres y hombres portan armas, pero si uno solo de la pareja las porta, suele ser el hombre. Un solo caso de dibujo muestra una forma redonda con dos brazos al lado de una hoguera que se marca como no binario (escrito). El resto de los dibujos más figurativos sí indican las características de género, por ejemplo, a través de la ropa o el vello facial. No obstante, existe un número también elevado de dibujos esquemáticos de personas (circulo para la cabeza y líneas para las extremidades) que no muestran rasgos de género. Dentro de este último grupo, a veces distinguen mujeres de hombres poniéndole una línea que marca el pelo largo de las mujeres.

Escenas. Algunos dibujos (15-20%) muestran imágenes de escenas donde se observan más de tres individuos interaccionando. Todas ellas suceden en espacios abiertos. De hecho, el número de dibujos que reflejan espacios domésticos o interiores es muy escaso. Entre las escenas que se muestran están algunas típicas de la agricultura, ganadería y pesca, y en su mayor parte escenas violentas de ataques y defensas. Alguien dibujo ofrece una visión de actividad productiva más comercial como alfarería y venta de cerámica, en ese caso individuos masculinos hacen la cerámica y los femeninos la venden, mientras que los compradores no exhiben rasgos de género. En la mayoría de las escenas tenemos un elemento común que es la presencia de hogueras. Los animales domésticos también se representan, en su mayoría perros y gatos, pero también ovejas y vacas. Los animales salvajes están más vinculados a labores de alimentación, como cangrejos en casos de pesca, o curtido

de pieles. La imagen prehistórica de un par de casas de techos de paja con individuos fuera con lanzas y cuchillos curtiendo pieles delante de una hoguera, es recurrente. Otro tipo de escenas que aparecen cuando han elegido una necrópolis como yacimiento (ej. dólmenes) son las escenas funerarias. En estas se observa individuos rodeando un cuerpo (individuo tumbado) con el dolmen en cuestión en el fondo.

Las ausencias. Uno de los puntos donde también se reflexiona son los elementos ausentes o con poca repercusión en el total de dibujos. Uno de los más destacado son los **niños y niñas**. La infancia está poco representada, y siempre en compañía de adultos que parecen formar parte de una familia biparental. Este concepto y sesgo del alumnado permite trabajar muy bien con las tablas de vida y la demografía en la era preantibiótica. Cuando se le muestra al alumnado que en el pasado entre un 40 y un 50% de los individuos vivos serían menores de 15 años (tal y como se refleja en las actuales tablas de vida de países en via de desarrollo), muestran una enorme sorpresa y entienden cuan alejados están sus dibujos de a realidad del pasado. En este caso los dibujos ayudan a reflexionar sobre los sesgos de percepción. Valga decir la ausencia total de representaciones del embarazo o lactancia.

FIGURA 1. Dos dibujos que muestran las ausencias más comunes en los dibujos del alumnado. Ambos reflejan algún elemento climático, en ambos casos sol. En el dibujo de la izquierda se muestran varias escenas de trabajo, junto con algunos niños jugando. En el dibujo de la derecha se observa una escena de caza sin indicar patrones de género, y un grupo de personas cantando. La representación de la música o escenas de canto o baile es muy escasa en los más de 200 dibujos analizados.



Fuente: elaboración propia a partir de dibujos del alumnado

Otra ausencia destacada son las escenas de **diversión o de fiesta**, que a veces no están representadas y otras veces suponen uno o dos dibujos de un total de 100. A veces se dan escenas mixtas, donde las personas están cantando, pero también portan armas (figura 1). Es difícil interpretar dichos dibujos como diversión, aunque podrían ser algún tipo de exhibición lúdica. Otras veces como sucede en el dibujo de la figura 1 se muestra claramente la música como elemento.

5. DISCUSIÓN

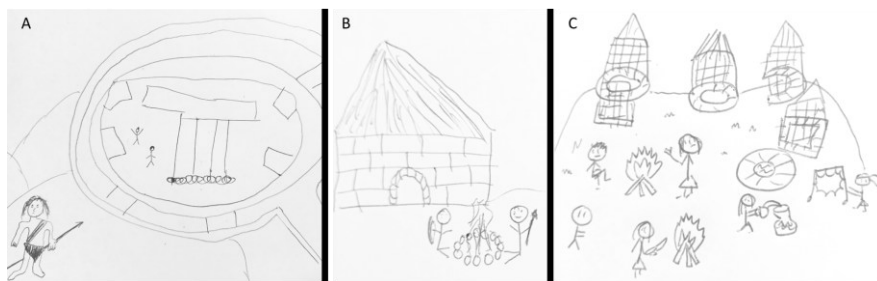
5.1. ESPACIOS INTERIORES Y EXTERIORES

Una de las reflexiones que nos podemos hacer como docentes es la gran cantidad de escenas o dibujos individuales que suceden en espacios exteriores, mientras que dentro del ambiente doméstico el número es casi anecdótico. Los pocos dibujos que nos muestran el interior de las casas lo hacen desde afuera. En estas pocas imágenes son comunes las escenas de relajación comiendo o hablando alrededor de un fuego en casos prehistóricos, o de un triclinio romano. En estos casos, la visión del cuerpo que se muestra es más elaborada que la de sus compañeros, mostrando curvas y características vinculadas a los caracteres secundarios sexuales (pechos, líneas curvas en mujeres, y líneas rectas de hombros anchos en hombres). Por lo tanto, podemos pensar que las personas que muestran espacios domésticos tienen una visión del pasado diferente al resto de la clase, en la percepción del individuo y de su espacio.

La mayoría de los dibujos, como se indica, optan por individuo o un grupo de ellos en el exterior, vinculado con espacios abiertos (figura 2). En estos espacios son comunes los fuegos y hogueras, a veces campos de cultivo, y más anecdóticamente árboles. En la mayoría de los casos se observa el poblado, asentamiento, o monumento funerario o ritual, al fondo. De hecho, es común la representación de una escena en dos planos, en el próximo se muestra a el individuo y el el plano alejado se muestra el yacimiento (figura 2). Este es un tipo de construcción escénica que a mí me recuerda a los vínculos de propiedad, el propietario portando objetos de poder delante (como torques y joyería, o lanzas y otros elementos bélico-defensivos de prestigio), y la propiedad se

muestra al fondo. Aunque, también puede reflejar una escenografía habitual en las representaciones clásicas del pasado como las postales del siglo XIX donde se mostraba una ciudad en segundo plano, con un habitante en ropa tradicional en primer plano.

FIGURA 2. Tres dibujos de escenas. En la A se muestra un individuo en primer plano con el asentamiento detrás, quizás mostrando la pertenencia o la propiedad, nótese las ropas y la falta de calzado que se vinculan a sociedades prehistóricas, en este caso la Talayótica. La imagen B muestra una escena en primer plano de dos personas portando armas alrededor de una hoguera en una actitud posiblemente relajada que contrasta con las lanzas y escudos que llevan, de nuevo la casa aparece en un segundo plano. En la escena C se observa un patrón más elaborado de casas con hogueras personajes en actitudes activas, se observa como los personajes femeninos se marcan con la falda y el pelo largo, y los personajes masculinos con el pelo corto.



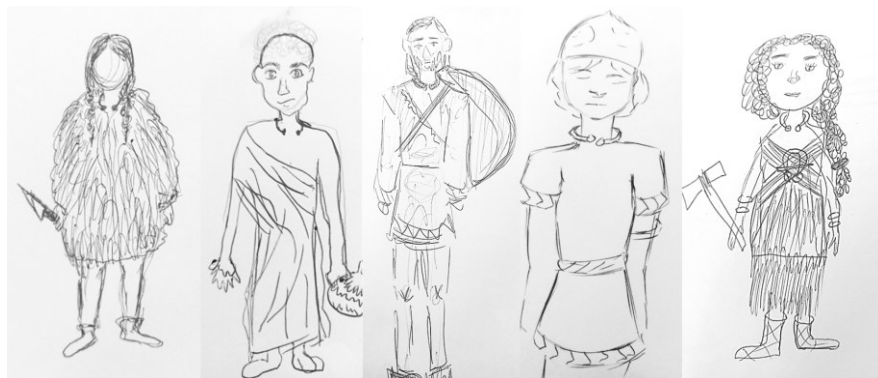
Fuente: elaboración propia a partir de dibujos del alumnado

5.2. PODER, VIOLENCIA Y TRABAJO

Muchas imágenes muestran personajes con atributos que reflejan el poder o estatus social de la persona. En la mayoría de los casos se trata de individuos de clases sociales privilegiadas que muestran elementos de joyería como torques, o elementos bélico-defensivos tales como lanzas o espadas (figura 3). Los elementos bélico-defensivos también se vinculan al prestigio social del portador, y muchas veces las muestran al espectador con actitudes pasivas que no parecen típicas de su uso en batalla. Algunos dibujos, los menos, muestran a personas con objetos de bajo prestigio que les definen en su actividad, tales como aperos de labranza o bastones de pastor. Es común que las personas que muestren algún tipo de elemento de poder, sean dibujadas al lado de una hoguera o fuego, y algunos con una antorcha en la mano. La presencia de

elementos de sesgo de género explicados en resultados contrasta con la idea de en arqueología se está superando o ha superado la visibilización de las mujeres y sus roles (Cruz Berrocal, 2009). En este caso, las mujeres son visibles, la infancia no tanto, pero no suelen mostrar roles activos, sino que se decantan más por actitudes pasivas. La presentación de estos resultados les resulta a las alumnas especialmente disruptiva, y es fácil general debates en torno a ellos. Nótese, no obstante, que en la figura 3 incluyo dos ejemplos de mujeres portando objetos vinculados al poder y riqueza.

FIGURA 3. Varios dibujos de individuos en actitud pasiva, mirando directamente al espectador y mostrando elementos de prestigio y poder como joyería (torques) y elementos bélico-defensivos (primera izquierda), y objetos de prestigio social como una cerámica (segunda izquierda). En este casos dos representaciones de mujeres portan armas o un hacha que puede ser usada para trabajar o como elemento bélico (primera derecha). Se puede observar también una escasa representación de los estados de ánimo, con caras serias o simplemente sin cara.



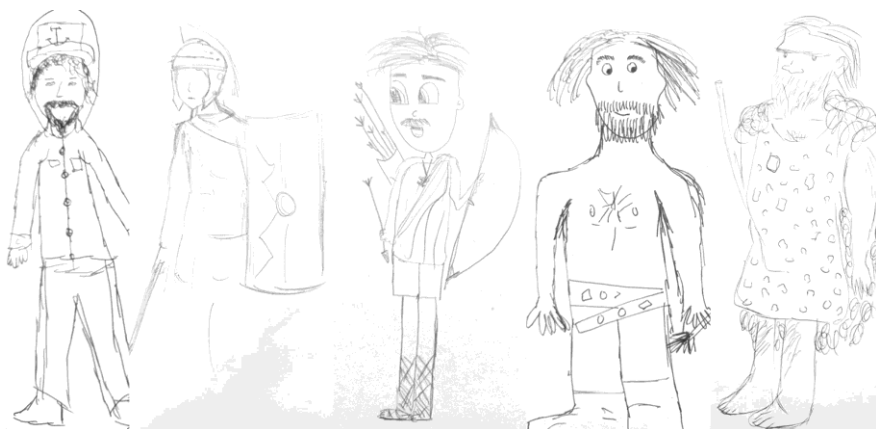
Fuente: elaboración propia a partir de dibujos del alumnado

5.3. ELEMENTOS ASOCIADOS AL PERIODO

En arqueología el periodo cronológico y cultural es extremadamente importante, por lo que se hace una reflexión sobre los patrones de dibujos vinculados al mismo. En la figura 4 se puede observar una imagen de individuo masculino de varios periodos históricos, desde un carguero del siglo XX a la izquierda, a un individuo del periodo romano y medieval, así como dos ejemplos de sociedades prehistóricas a la derecha. El principal patrón que se observa es la correlación positiva entre

el aumento del vello facial y corporal y la antigüedad de la escena o periodo reflejado. Los individuos masculinos prehistóricos despliegan pelo largo cuando se representan solos, aunque se muestran con pelo corto en escenas compartidas con individuos femeninos (que sí tienen el pelo largo y faldita). Los bigotes y los barbilampiños se muestran más en periodos históricos, especialmente en el mundo romano. Los individuos que no tienen ropa en la parte superior del cuerpo suelen ser de periodos prehistóricos y es común mostrar pelo en la zona del torso.

FIGURA 4. Se muestra un ejemplo de la evolución de la representación de individuos masculinos y su variación con la antigüedad de la sociedad representada. La evolución va del más reciente (izquierda) al más antiguo (derecha). En ella se observa que convive un menor vello facial y corporal en los individuos más actuales, mientras que la entrada en las sociedades prehistóricas cristaliza en la mayor presencia de pelo y barba largas, y a veces vello corporal. Es más común, también que los individuos de sociedades muy antiguas o prehistóricas aparezcan sin zapatos y con menos ropa.



Fuente: elaboración propia a partir de dibujos del alumnado

Otro elemento curioso que se puede observar en la figura 4 es los cambios de vestimenta. Los zapatos son más comunes en periodos históricos y recientes, mientras que en las representaciones prehistóricas se observan individuos descalzos. También es común ver vestimentas de pieles poco elaboradas en periodos de la Prehistoria reciente como el Neolítico o la Edad del Bronce, lo que refleja una imagen mental de

culturas poco desarrolladas que no se corresponden con la realidad. Por lo tanto, el sesgo y los cambios vinculados a los periodos cronológicos son visibles y muestran progresiones claras.

5.4. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO

La valoración del alumnado sobre la actividad es muy positiva. La muestra de las imágenes en las clases teóricas logra crear un ambiente distendido, pero también es común la sorpresa al reconocer los patrones que tienen individualmente, y que en muchos casos coinciden con los esquemas mentales observados a nivel colectivo. A la hora de realizar la actividad en clase, algunos y alumnas muestran estrés vinculado a la falta de creatividad en su vida diaria. Sin embargo, como se observó con anterioridad por otros autores (Nalaka y Samarakoon, 2021), el dibujo les permite expresarse a través de un elemento visual y lograr entender mejor un concepto, en este caso su concepto de pasado. De hecho, se ha constatado que los alumnos de educación superior tienden a minusvalorar su grado de creatividad, identificando la creatividad como la “genialidad” artística inusual, sin vincularla a su día a día (Beghetto et al 2011). Por ello, la percepción de la actividad como una creatividad de menor escala pero con valor documental les permite compensar el estrés pasajero del día de la realización con las reflexiones posteriores en el aula.

Hago el esfuerzo para que todos los dibujos sean mostrados en las diapositivas, incluso los más anodinos o difíciles de entender. Nalaka y Samarakoon (2021) indican también que se requiere una actividad consciente por parte del profesorado para emplear la herramienta del dibujo dándole sentido en clase. Es decir, debe tener un objetivo y el alumnado debe recibir el feedback en la propia aula. Por ello la muestra de todos y cada uno de los dibujos aumenta el diálogo con el alumnado que se observa y se reconoce además de reconocer a sus compañeros. Los sesgos de género y sociales son más fáciles de detectar y de abrir debates en base a ellos en el aula. La creatividad en la educación superior es difícil de promocionar, por lo que esta breve actividad se percibe como algo positivo que genera interés y, por que no decirlo, bastantes risas.

6. CONCLUSIONES

Tras dos cursos de experiencia con estas herramientas pedagógicas llegado a una serie de conclusiones con respecto a los sesgos del alumnado. Los dibujos se clasifican por patrones y son mostrados en el aula como refuerzo de las clases teóricas. También se emplean para debatir sobre los sesgos conscientes e inconscientes de su visión del pasado. La mayoría de los dibujos muestran un solo individuo, normalmente hombre, de pie y herético. Muy pocos dibujos muestran niños o niñas, esta ausencia contrasta con la alta mortalidad infantil, por lo que es más fácil que aprendan la importancia de la infancia en las sociedades del pasado. La materialidad más representada son lanzas, cuchillos, espadas y arcos, esta elevada frecuencia se vincula a su prestigio social y no a la abundancia de estos hallazgos en el registro arqueológico. Las actitudes de guerra o violentas son comunes, así como una predominancia de espacios abiertos y hogueras. Se ha detectado un patrón cronológico, según el cual cuanto más antiguo sea el yacimiento, las personas tenían más vello facial y progresivamente se muestran sin calzado, y con actitudes de enfado.

El dibujo es un reflejo de la actividad cerebral, pero esta puede vincularse a resolver problemas, crear estrategias, desarrollar nuevas ideas, o simplemente abocar el pasado (Papandreou 2014). En este caso se muestra como una herramienta útil para abrir debate sobre el pasado y concienciar sobre los sesgos inconscientes a través del estudio de la arqueología. Recomendamos a otros docentes que prueben actividades similares manteniendo los puntos de tiempo breve (5 minutos) y pregunta inesperada y abierta en su formulación.

7. AGRADECIMIENTOS

La idea original de este trabajo fue proporcionada a la autora por la profesora Beatriz Comendador durante las excavaciones del Coa, para su posterior adaptación. Esta profesora e investigadora tiene una amplísima experiencia en el uso de imágenes como herramienta docente en arqueología, por lo que sus consejos han sido de extremada utilidad durante el desarrollo inicial de la actividad.

8. REFERENCIAS

- Beghetto R. A., Kaufman J.C., Baxter J. (2011) "Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity." *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 5(4), 342.
- Chamberlain, R., McManus, I. C., Brunswick, N., Rankin, Q., Riley, H., Kanai, R. (2014). Drawing on the right side of the brain: A voxel-based morphometry analysis of observational drawing. *NeuroImage* 96 167-173.
- Cruz Berrocal, M. (2009). Feminismo, teoría y práctica de una arqueología científica. *Trabajos de Prehistoria* 66(2), 25–43.
- Delgado-García, J. M. (2001). Estructura y función del cerebelo. *Revista de Neurología*, 33(7), 635-642.
- Hope, G. (2008). *Thinking and learning through drawing in primary classrooms*. London, Sage.
- Nalaka, G. P. S., Samarakoon, S. M. C. N. (2021). Define a concept: Drawing as a pedagogical tool. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 4(6), 7-15.
- Riley, H. (2021). A contemporary pedagogy of drawing. *Journal of Visual Art Practice*, 20(4), 323–349. <https://doi.org/10.1080/14702029.2021.1980278>
- Oliveira, A. W., Brown, A. O., Day, K., Saviolli, R., Campbell, S. J., Potkins, H., Weld, J. M. (2022). Authorised cheat sheets in undergraduate biology: Using pictographic organisers to foster student creative cognition. *Review of Education*, 10, e3380. <https://doi.org/10.1002/rev3.3380>
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.

LEGADO CULTURAL Y NARRATIVAS DIGITALES. ESTRATEGIAS AUDIOVISUALES PARA LA FORMACIÓN EN HISTORIA DEL ARTE

PABLO PRIETO HAMES
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como principal objetivo compartir las experiencias y resultados derivados de la aplicación de un proyecto de innovación docente interdisciplinar que se llevó a cabo, durante el curso 2022/23 y 2023/2024, en la asignatura de Instrumentos para la Protección del Patrimonio, correspondiente al grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba. El proyecto, con título “El uso de las plataformas de vídeo como recurso en la docencia universitaria” y financiado por dicha institución, se desarrolló también en otras disciplinas como el grado de Traducción e Interpretación o Derecho. La iniciativa se enmarcó en la línea de trabajo de aprendizaje basado en proyectos y pretendía mejorar tanto la adquisición teórica como la aplicación práctica de los contenidos curriculares mediante el empleo de las TICS.

Aunque existe un amplio y fructífero debate pedagógico, iniciado en 1960, sobre el uso y diseño de recursos audiovisuales en el ámbito docente, lo cierto es que hay un claro consenso sobre sus ventajas a la hora de dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fodorov, 2010). Frente a un mundo en el que prima la inmediatez, la cultura a través de la pantalla y el consumo rápido de información, así como predominan la hiperconectividad y la sobreexposición a una variada y heterogénea cantidad de estímulos digitales (Lipovetsky y Serroy, 2009), proponemos la realización de vídeos educativos con fines didácticos que, hoy en día y a través de diferentes formatos, encuentran

una clara acogida en plataformas audiovisuales como Youtube o redes sociales como Instagram y TikTok.

Esta propuesta viene fundamentada por la concepción de MacLuhan, quien consideraba que los medios tecnológicos son una materia prima más -incluso un recurso natural al nivel del algodón, el carbón o el petróleo- que condiciona nuestro sentido o la forma de percibir el mundo, modificando así nuestras experiencias y consciencias (McLuhan, 1996). Esta materia prima, propia del mundo contemporáneo, se reproduce, comenta y comparte masivamente apoyada por una sociedad de consumo que promete satisfacer los deseos del ser humano, de tal manera que, justo cuando parece que ya ha satisfecho sus necesidades, propicia la creación de otras nuevas con el fin de garantizar su existencia, convirtiéndose así en el principal motor económico (Bauman, 2012). Consecuentemente, para hacer frente a una alta demanda de consumo de información, será necesario también un alto número de emisores, los cuales cristalizan en la figura de los prosumidores (González, 2016), quienes generan contenido que, en la mayor parte de las ocasiones, es de dudosa calidad, no se encuentra bien justificado o acaba perdiéndose y diluyéndose entre el ruido de los resultados búsqueda del ciberespacio. Siendo las cosas así, proponemos integrar dentro del aula el diseño de contenido audiovisual de calidad y contrastado, con el fin de que se adapte al formato y al tiempo establecido para su difusión en redes sociales, consiguiendo que se compartan las propuestas y se cree un conocimiento colectivo verdaderamente enriquecedor.

Gracias a que las tecnologías de la información y la comunicación son prácticamente accesibles a todo el mundo y a que han transformado nuestros hábitos de consumo, cada vez son más las personas que se dirigen a ellos como recurso de aprendizaje para solventar sus necesidades más inmediatas, desde aprender un idioma hasta reparar un electrodoméstico (Ribera Puchades et al, 2021; Howard et al., 2017). De esta forma, el diseño de pequeños fragmentos audiovisuales, poniendo en práctica lo aprendido, permite al alumnado desarrollar el espíritu crítico, así como adquirir mayor soltura en el ámbito profesional al fomentar la autonomía y el desarrollo integral del estudiantado (Guy, 2012).

Mientras que, en el grado de Traducción e Interpretación, el proyecto de innovación docente posibilitó mejorar la práctica de la traducción general y de textos no especializados del inglés al español o la traducción jurídico-económica en árabe, con la consecuente inmersión en la sharía y en escuelas jurídicas suníes del islam: el Corán y la sunna (Montes Sánchez y Rubio Jiménez, 2022; El Herch Moumni, 2025); En el ámbito de la Historia del Arte, el diseño de píldoras audiovisuales informativas persiguió reforzar los contenidos teóricos de la asignatura de Instrumentos para la Protección del Patrimonio. A través de la realización de un vídeo, con una duración máxima de 1 minuto y 30 segundos, los/las discentes debían sintetizar, por un lado, la historia de un Bien de Interés Cultural de la ciudad de Córdoba y, por otro lado, reflexionar sobre cuestiones normativas, a saber, el tipo de uso que posee el edificio o su grado de protección. De esta forma, se llevaron a la práctica todos los contenidos de la asignatura, desde labores de búsqueda en la Sede Electrónica del Catastro hasta la consulta de la Ley del Patrimonio Histórico de Andalucía o el Catálogo de Bienes Protegidos del Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Córdoba, cuya libre consulta se encuentra disponible en la página web de la Gerencia Municipal de Urbanismo. Además, los trabajos en casos reales posibilitaron que el alumnado reflexionase, como bien propuso la investigadora Helena Pinto, sobre cómo trabajar el método histórico, preservando siempre cuestiones como la objetividad en los razonamientos, la identidad cultural o la interpretación y el respeto hacia las sociedades, tanto del pasado, como de la actualidad (Pinto, 2016).

2. OBJETIVOS

La principal misión del proyecto de innovación docente consistió en garantizar que el alumnado complementase los conocimientos teóricos, relacionados con la identidad cultural cordobesa (a través del patrimonio material e inmaterial) con las actividades prácticas, llevadas a cabo en la asignatura, lo que, consecuentemente, llevó al objetivo de dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Instrumentos para la Protección del Patrimonio a través de la creación de los recursos audiovisuales.

La puesta en marcha de este tipo de trabajos creativos, dinámicos y sencillos posibilitó motivar al alumnado y mejorar la asimilación de los contenidos teóricos, así como sensibilizar a los/las discentes en la importancia y correcto uso de las herramientas de edición audiovisual, como medio para la difusión del conocimiento científico en el ámbito del legado cultural. Para esta labor fue muy importante promover dentro del aula un espíritu crítico y participativo, sobre todo a la hora de realizar un guion sintético, coherente y atractivo que pudiera ser transmitido en un breve periodo de tiempo. En este sentido, el asesoramiento del docente se torna esencial, pues no solo será el responsable de coordinar y guiar el trabajo del estudiantado, sino que deberá fomentar la creatividad y la empatía como herramientas esenciales de comunicación. De hecho, se debieron ejercitar habilidades colaborativas y de trabajo en equipo a la hora de utilizar el programa de edición audiovisual, promoviéndose un entorno de aprendizaje cooperativo entre el alumnado y el docente que permitió la construcción conjunta del conocimiento y el respeto hacia la diversidad de ideas, enfoques y perspectivas. Gracias a esta sinergia, se logró, a nivel general, el desarrollo de las destrezas y habilidades básicas para la creación de un contenido audiovisual de temática cultural.

3. METODOLOGÍA

Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y un enfoque constructivista del conocimiento, se propuso al alumnado de los grados de Historia del Arte y de Gestión Cultural (Universidad de Córdoba) la realización de pequeños vídeos en los que debieron poner en práctica los contenidos curriculares de la asignatura. Mientras que, por un lado, el ABP se convirtió en la estrategia perfecta para que el alumnado pudiera acercarse a la resolución de problemas propios de la disciplina fomentando la investigación del estudiantado de manera autónoma, así como generando un producto coherente con el que favorecer el intercambio cultural y del conocimiento-; Por otro lado el vídeo -entendido como un recurso audiovisual grabado que cumple con una temática específica y un propósito establecido previamente- es el mejor soporte sobre el que volcar los resultados obtenidos, pues permite sintetizar la

información en una serie de fotogramas en movimiento que pueden ser reproducidos a demanda del usuario, además de resultar más dinámicos y atractivos que la propia lectura de un texto académico.

Finalmente, cabe reseñar que el aprendizaje basado en proyectos permitió también el trabajo de las competencias básicas propias del Grado de Historia del Arte y de la Universidad como son: la capacidad de análisis y síntesis para elaboración y defensa de argumentos, gestionar adecuadamente la información adaptándola a la resolución de problemas profesionales y a los posibles tipos de públicos o usar con solvencia las TICs. Todo ello permitió poner en práctica también competencias específicas como: reconocer, comprender y analizar el fenómeno del arte en la historia, identificar las distintas técnicas y lenguajes artísticos, organizar la información histórico-artística de manera coherente en correspondencia con los espacios y periodos históricos -según el nivel de estudios alcanzado- y conocer, desarrollar y valorar las acciones de tutela y difusión del patrimonio.

4. LA CREACIÓN AUDIOVISUAL APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE

La asignatura de Instrumentos para la Protección del Patrimonio resulta fundamental para la formación del alumnado, pues permite que adquiriera las herramientas necesarias para el conocimiento y la protección del legado cultural, formando al estudiantado en el desempeño de competencias y realización de trabajos cercanos a la praxis real del oficio y, particularmente, al de la administración cultural. Se convierte así en un primer acercamiento hacia la *Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español*, la *Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía*, así como a cuestiones de catalogación conservación y restauración de bienes culturales a través de la consulta de la Guía Digital del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico o el Plan Especial de Protección del Casco Histórico de Córdoba. Aunque en primera estancia puede resultar un poco compleja y árida la asignatura, los citados puntos clave del currículo académico fueron abordados y asimilados a través del proyecto de innovación docente, dinamizando

así la enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, haciéndola más accesible a los/las discentes.

El vídeo que, como se ha mencionado anteriormente, debía contar con una extensión máxima de un minuto y medio, supuso un 20% de la calificación final de la asignatura, siendo la nota mínima exigida para aprobar el instrumento de 5 sobre 10. Aunque los trabajos individuales estuvieron focalizados, durante el curso académico 2022/2023, en el trabajo de Bienes de Interés Cultural, el siguiente se permitió la creación de vídeos que abordasen ejemplos de patrimonio inmaterial, al ser consciente de la repercusión, fluidez comunicativa y potencialidad expresiva de los proyectos audiovisuales, tanto en el ámbito educativo como en el informal. Todos ellos debían seguir unas directrices muy concretas que podemos resumir en la selección del bien a trabajar a partir de una lista propuesta (aunque se permitían sugerencias por parte de los discentes) (Fig 1), la realización de un breve análisis histórico-artístico, así como explicar el grado de importancia que tiene para la ciudad de Córdoba y, finalmente, analizar su nivel de protección con la ayuda de las fichas del Plan Especial de Protección del Casco Histórico de Córdoba: <https://www.gmucordoba.es/casco-historico/plan-especial-de-proteccion-del-casco-historico-pepch-01>). Además, se debía acotar la parcelación de los bienes inmuebles y reflexionar sobre su uso a través de la búsqueda en la Sede Electrónica del Catastro, así como de la consulta de del Catálogo General del Patrimonio Histórico de Andalucía y la Guía Digital del IAPH: <https://guiadigital.iaph.es/>

En cuanto a la selección del programa de edición audiovisual, donde se debía llevar a cabo la fase de postproducción, se confió en el criterio del alumnado para utilizar aquel en el que se sintiera más cómodo/a para trabajar. Sin embargo, con el ánimo de realizar un seguimiento exhaustivo durante todo el proceso y que todo el alumnado contase con nociones básicas de edición, se dedicaron dos sesiones prácticas a instruir al estudiantado en el manejo de la herramienta online CapCut (Fig. 2), una plataforma en la que solamente debieron introducir los medios para poder organizar un metraje coherente. Tras familiarizar a los discentes con la importación de los ficheros en formato .jpg, .mp4, .mov o .mp3, así como en el manejo del metraje, la ordenación y corte de

secuencias en la línea de tiempo, el trabajo del audio, las transiciones y los diferentes mecanismos de exportación, se comenzó a trabajar en el proyecto dentro del aula, a fin de ir detectando posibles problemas técnicos. Una vez se llegó a este punto, cabe mencionar que la implicación del alumnado fue esencial, puesto que en todo momento se mostró entusiasmado y partícipe, incluso se propusieron diferentes posibilidades para la edición del material audiovisual.

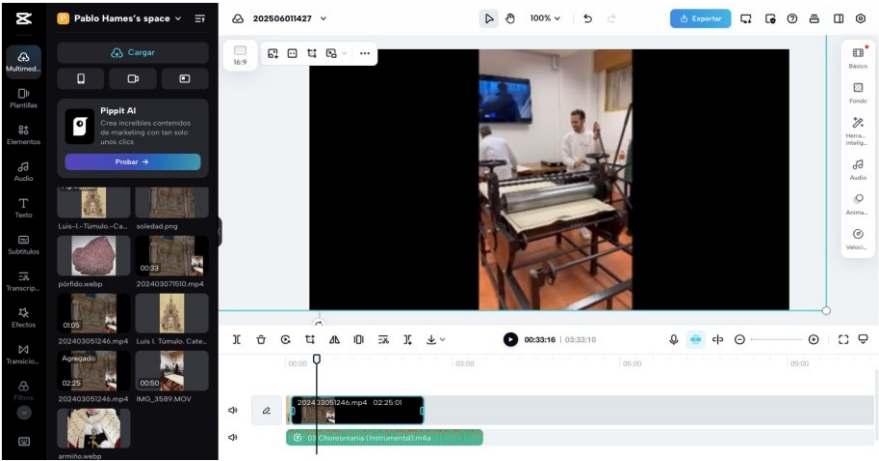
FIGURA 1. Listado de bienes culturales que se propusieron al alumnado

Propuestas para la realización del vídeo		Plaza del Pórtico	
Propuestas		Iglesia de San Pedro Apóstol	
Cine Góngora		Iglesia de Santa Marina de Aguas Santas	
El toque del tambor del julio (Baena)			
Bañes árabes de Santa María			
Antiguo Convento de Santa Clara			
Amfiteatro romano de Córdoba			
Casa del Baño			
Cámara de Comercio e Industria			
Ferrocarril de Cerro Muriano			
Iglesia de San Lorenzo			
Almazar de San Juan			
Cruces de Mayo (Córdoba)			
Triunfo de San Rafael de la Puerta del Puente (Miguel Verdugo)			
Sinagoga de Córdoba			
Mosquita-Catedral de Córdoba			
Estadua Ecuine del Gran Capitan (Plaza de las Tendillas)			
Real Monasterio de San Jerónimo de Valparaiso			
Triunfo de San Rafael de la Plaza de Aguilares			
Alcazar de los Reyes Cristianos			
Palacio de los Marqueses de Viana			
Ermidas de Córdoba			
Zona arqueológica de Cercadillas			
Bañes del Alcazar Califal			
Fuente de Santa Catalina o del Mocoillo			
Colegio de Santa Victoria			
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes			
Danza de la Espada (Obispo)			
Santuario de Nuestra Señora de Lineros (Córdoba)			
Círculo de la Amistad			
Molino de la Albalafia			
Señal del Colegio de Arquitectos			
Plaza del Pórtico			
Silo de Córdoba			
Toro de Osborne			
Madinet Al-Zahra			
Museo de Bellas Artes de Córdoba			
Templo romano calle Claudio Marcelo			
Iglesia de San Lorenzo Mártir			

Fuente: Tabla elaborada por el autor

Las ventajas que ofrece la página web de CapCut para la realización de vídeos son bastante atractivas, debiendo destacar que cuenta con una gran variedad de funcionalidades básicas gratuitas, no es necesario instalar ningún programa en el equipo para trabajar, ya que todas las tareas se realizan en la nube, por lo que los avances en el proceso de edición se van guardando de manera automática y éstos son accesibles desde cualquier ordenador. Además, el resultado final puede exportarse en ficheros.mp4 o.mov y obtener videos en resolución HD de 720 y 1080 píxeles.

FIGURA 2. Escritorio de edición audiovisual de la plataforma online de CapCut.



Fuente: Captura de pantalla del autor

Tras haber practicado con la plataforma y resuelto las dudas, se orientó al alumnado sobre diferentes técnicas de análisis de contenido y estrategias de divulgación para crear un guion dinámico que mantuviera el rigor científico e histórico-artístico, antes de que diera prioridad a la vistosidad de los resultados.

FIGURA 3. Rubrica de evaluación de los materiales audiovisuales del proyecto de innovación docente: “El uso de las plataformas de video como recurso en la docencia universitaria”.

Precisión: El vídeo se ajusta al tiempo establecido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Originalidad: El montaje es dinámico, hay un buen uso de imágenes y texto. Además, hay otros elementos de valor añadido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Organización y estructura: El guión cuenta con coherencia interna y presenta una buena estructura.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Difusión: El contenido se ha comunicado correctamente y han quedado claras las ideas principales.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fuente: Tabla elaborada por el autor

Finalmente, con el objetivo de que supieran cómo iban a ser evaluados, se les mostró la rúbrica de evaluación (Fig. 3) con los criterios que se iban a seguir para calificar sus trabajos, entre los que debemos señalar la coherencia interna del guion y la síntesis para ajustarlo al tiempo establecido o la creatividad para difundir los resultados de investigación sobre el bien cultural escogido.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto fueron bastante positivos, puesto que permitieron al alumnado desarrollar sus habilidades creativas y digitales, posibilitando también la familiarización y el uso de diversos instrumentos para la protección del patrimonio. Además cabe destacar que los discentes fueron conscientes de la importancia de una correcta educación digital, no solo a la hora del diseño, creación y presentación del contenido, sino también de su uso. En este sentido, el proyecto permitió reflexionar sobre el consumo diario que hacemos de las imágenes, sea a través del visionado de programas, series y películas, sea mediante la conexión a redes sociales o simplemente navegando en la red. Consecuentemente, se desarrolló un espíritu crítico y se abordaron cuestiones fundamentales sobre cómo afrontar la ansiedad ante el exceso de información que se puede encontrar online y cómo realizar un buen cribado de la información que permita jerarquizar el contenido en función de su calidad.

Conviene enfatizar también que el proyecto concienció al alumnado sobre cómo dar voz al legado cultural, es decir, qué tono y formas discursivas son las más objetivas, atractivas y eficientes para que los valores identitarios, históricos y estéticos calen en la sociedad, fomentando siempre el respeto hacia las diferentes formas de vida y culturas del pasado, en aras de sembrar una conciencia histórica entre la población, como medio ideal para preservar el legado cultural.

En cuanto a las debilidades, debemos señalar, por un lado, que no todo el alumnado poseía las mismas destrezas ni el mismo nivel técnico a la hora de analizar la información, crear el guion o realizar el material audiovisual. De hecho, a lo mejor se elaboraba un discurso expositivo muy valioso y significativo que posteriormente, cuando se ejecutaba y se llevaba

a escena, no era el más adecuado. Por otro lado, se debe reseñar que, pese a que se especificó en muchas ocasiones el formato del fichero que se iba a admitir a evaluación, se enviaron también trabajos con diferentes tipos de extensiones que no eran del todo legibles, por lo que se tuvo que solicitar nuevamente el material, tras la fecha de entrega pactada.

Aunque a nivel general las destrezas básicas de edición audiovisual quedaron asimiladas, al momento de recibir y evaluar las propuestas, se pudo percibir cómo había notables diferencias entre el alumnado que ya contaba con conocimientos previos y los que se enfrentaban por primera vez a una tarea de semejantes características. Además, también se pudo comprobar el grado de implicación del alumnado, puesto que, mientras que a algunas personas les costaba sintetizar la información, cometiendo errores de prosodia en la divulgación del contenido y alargando su contribución hasta los dos minutos y medio, otros/as alumnos/as resumieron todo en 50 segundos, detectándose bastantes carencias en sus correspondientes tareas.

En torno a este particular, en cuanto a formato de presentación se refiere, merece la pena señalar que las propuestas arrojaron, desde una creatividad completamente digital -resumida en el empleo de imágenes del bien cultural y una voz en off- hasta una presentación “talking head” o incluso una grabación *in situ*, desplazándose el alumnado al propio bien y asumiendo el role playing de un presentador/a. Sea como fuere, independientemente de la estrategia comunicativa adoptada por el alumnado, el aprendizaje basado en proyectos y la creación audiovisual para su posible difusión en redes sociales se posicionan como una estrategia pedagógica de alto valor formativo, puesto que fomentan, de una forma amena y distendida, la rápida comprensión y asimilación de los contenidos curriculares, antes que mediante métodos tradicionales.

Esperamos así poder llevar a cabo futuras contribuciones que lleven la creación audiovisual a otros ejes temáticos del currículo formativo en Historia del Arte, enriqueciendo las experiencias docentes y el avance en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2012). Vida líquida. Austral.

El Herch Moumni, S. (2025). “Las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria de traducción (ES-AR)” en Montes Sánchez, A. y Rodríguez Faneca, C., Lengua, Ciencia y Traducción en la era de la inteligencia artificial: traducción audiovisual, tecnologías de la traducción y la interpretación y formación de traductores e intérpretes. Tirant lo Blanch (En prensa).

González R., P. (2016). Los prosumidores. El nacimiento de los nuevos consumidores. Amazon KDP.

Guy, R. (2012). “The use of social media for academic practice: a review of literature”, Kentucky journal of Higher Education Policy and Practice, 1 (2). En <https://uknowledge.uky.edu/kjhepp/voll/iss2/7>

Howard, E., Meehan, M., y Parnell, A. (2017). “Live lectures or online videos: student’s resource choices in a first-year university mathematics module. International journal of Mathematical Education in Science and Technology, 49 (4), 530-553, <https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1387943>

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Anagrama.

McLuhan, M. (1996). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Paidós.

Montes Sánchez, A. y Rubio Jiménez, A.M. (2022). “El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la asignatura de Traducción General de la B (inglés): una propuesta de innovación” en Puebla Martínez, B., Vinader Segura, R., González Díez, L., Navarro Siena, N., Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Egregius, 592-608.

Pinto, H. (2016). “Construcción de identidades y conciencia patrimonial: el papel de la educación patrimonial en Portugal” en Molina Puche, S., Llonch Molina, N. y Martínez Gil, T., Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI. Trea, 17-38.

Ribera Puchades, J.M., Rodríguez Luis, D.J. y Rotger García, L. (2021). “Cuatro propuestas para la implementación del uso del vídeo en la docencia universitaria” en Redine (Coord.), Medios digitales y metodologías docentes: mejorar la educación desde un abordaje integral. Adaya Press, 113-122.

EL DEBATE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIOGRAFÍA FEMINISTA DEL ARTE

NOEMÍ RUBIO POZUELO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la asignatura Concepto y Método para la Historia del Arte II, impartida en el primer curso del Grado en Historia en la Universidad de Córdoba, se detectaron en cursos anteriores ciertas resistencias y una escasa implicación crítica por parte del alumnado ante contenidos vinculados con la historiografía feminista del arte y sus reivindicaciones. El marco general de la unidad temática que albergaba dichos contenidos no se limitaba exclusivamente a la historiografía feminista, se abordaban también los nuevos discursos del arte en torno a la ideología, las identidades culturales y de género. El diseño de este bloque temático tenía como finalidad visibilizar aquellos aspectos que la Historia del Arte tradicional había relegado por no considerarlos, en su momento, dignos de ser objeto de estudio, todo aquello que quedaba al margen, lo otro, lo que ha sido invisibilizado por sesgos de tipo cultural, ideológico o de género.

Se advirtió que, aunque los contenidos referidos a la historiografía feminista motivaban al alumnado, este se traducía en posturas con insuficiente profundidad crítica. A partir de esta constatación, y reconociendo tanto el interés latente del alumnado como las limitaciones en su respuesta ante este apartado teórico, se diseñó una estrategia que permitiera encauzar ese interés para construir conocimiento con mayor profundidad y precisión.

En este contexto, y ante lo observado, se eligió el ejercicio de debate como herramienta, apoyada en la metodología activa conocida como aula invertida o flipped classroom, alejándose así de la tradicional clase magistral. Esta estrategia didáctica se concibió para facilitar la integración de los contenidos teóricos desde otro enfoque, y observar y evaluar la capacidad del alumnado para incorporar herramientas y adquirir competencias generales y específicas, como es por ejemplo, elaborar y defender argumentos, superando así la superficialidad argumentativa que frecuentemente acompaña a las opiniones no sustentadas en un marco estructurado y crítico.

Si bien la propuesta se aplicó a un contenido teórico concreto, se consideró que podía generar aprendizajes transferibles a otros bloques temáticos o asignaturas. De este modo, se abría la posibilidad de transformar el interés inicial, especialmente en temas que suscitan controversia, en un proceso de aprendizaje significativo y profundo, consolidando así una aproximación metodológica replicable en otros contextos curriculares.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta partió de una inquietud concreta, replantear la manera en que el alumnado se aproximaba a los contenidos de la historiografía feminista del arte en la asignatura ya mencionada, evitando los lugares comunes y ciertas formas de superficialidad en el pensamiento que se habían identificado previamente. Por tanto, se buscó proveer de estrategias que estuvieran cimentadas en la adquisición de conocimiento teórico, su aplicación y comprensión desde otro posicionamiento que permitiese construir un entorno de aprendizaje más flexible, dialogado y profundo; impulsando que el alumnado pudiera elaborar y defender argumentos sólidos que permitiesen cuestionar sus propias ideas, propiciando una escucha consciente, activa e intelectual.

De todo ello se desprenden los siguientes objetivos que se desplegaron de forma concreta en distintos planos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Fomentar el pensamiento crítico y el análisis argumentativo en relación con temáticas teóricas de alta densidad y controversia.

- Desarrollar la capacidad de escuchar activamente otros puntos de vista, asumiendo la tolerancia, el disenso democrático y la racionalidad como elementos clave del aprendizaje compartido.
- Ejercitar la elaboración y defensa de argumentos sólidos, incluso desde posturas asignadas al azar, lo que supone tomar distancia respecto de creencias personales para comprender las lógicas argumentativas contrarias.
- Impulsar el trabajo en equipo y la cooperación estratégica, fomentando una distribución de roles activa y responsable en la preparación del debate.
- Fortalecer habilidades comunicativas, retóricas y de análisis racional, esenciales para el perfil profesional del historiador/a.
- Enriquecer la comprensión del hecho artístico en sus múltiples dimensiones histórica, cultural, social, y simbólica.

3. LA HISTORIA DEL ARTE TAMBIÉN SE DEBATE: METODOLOGÍA

La estrategia metodológica adoptada en esta experiencia se definió mediante la elección del debate como dispositivo pedagógico, apoyado por la metodología activa del aula invertida o flipped classroom. Esta combinación posibilitó un acercamiento anticipado a los contenidos teóricos, lo que fomentaba un aprendizaje autónomo, implicando a su vez una reorganización profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bergmann & Sams, 2012). En lugar de concebir el aula como un espacio de transmisión unidireccional, se propuso habitarla como un territorio de construcción colectiva y crítica del conocimiento.

El ejercicio del debate permitiría contrastar en qué medida el acceso previo contribuyó a integrar el contenido teórico y que esto posibilitase la elaboración de argumentos fundamentados de forma sólida y rigurosa.

Desde esta perspectiva se desprende que el empleo del debate y el aula invertida como estrategia, no se propuso como un objetivo en sí mismo sino más bien como un posicionamiento para ensayar formas más

críticas, conscientes y colaborativas de construir y asimilar el conocimiento histórico-artístico.

El procedimiento de implementación de la estrategia comenzó de manera práctica con la creación de dos equipos en el aula, los cuales se enfrentarían posteriormente en el debate. Se explicó en qué consistiría el ejercicio, cuáles eran sus objetivos, y ese mismo día se les habilitó el acceso, a través de la plataforma Moodle, a una selección de materiales teóricos y audiovisuales. Se les comunicó que dispondrían de dos semanas para la lectura y el visionado de todo el material, lo que les permitió familiarizarse con distintos marcos conceptuales y hechos histórico-artísticos.

Esta selección incluyó textos de autoras y autores fundamentales para abordar las articulaciones entre arte, ideología, género, cuerpo y poder, entre quienes se encuentran el trabajo Sofía Menoyo (Cuerpo, arte y poder: Una lectura desde los feminismos, 2016), Louis Althusser (Ideología y aparatos ideológicos del Estado, 1974), Ángel Rodríguez Kauth (Género, sexualidad y poder, 1996), Carmen Teresa García (Mujeres y arte: una historia de exclusiones, 2001), Laura Mulvey (Visual Pleasure and Narrative Cinema, 1975), Linda Nochlin (Why Have There Been No Great Women Artists?, 1971) y Gayatri Chakravorty Spivak (Can the Subaltern Speak?, 1988). Asimismo, se incorporaron piezas audiovisuales que propiciaban una aproximación estética e interpeladora a las mismas problemáticas, tales como las performances de Regina José Galindo, los trabajos del colectivo Guerrilla Girls (The Guerrilla Girls' Bedside Companion to the History of Western Art, 1998) y materiales visuales complementarios vinculados con la teoría feminista del cine.

Lejos de funcionar como una simple fuente de información, estos materiales habilitaron una lectura compleja de la Historia del Arte como construcción simbólica atravesada por disputas de poder, abriendo el campo para pensar la historiografía desde coordenadas críticas y feministas. Esta aproximación favoreció la construcción de una base teórica y conceptual sólida, desde la cual abordar el ejercicio del debate desde el conocimiento riguroso y no desde posturas individualistas y sesgadas.

La dinámica del debate se articuló bajo un conjunto de reglas comunicadas con antelación al alumnado en la plataforma anteriormente

aludida. Para establecer las pautas de organización, se tomó de referencia las estructuras propias del debate como práctica argumentativa formal, teniendo en cuenta criterios competitivos y deliberativos que promueven la argumentación, la escucha activa y la cooperación. Por todo ello se estableció una organización que contempló la asignación aleatoria de posturas, tiempos delimitados para exposición, refutación y conclusión, así como turnos de intervención que debían ser rigurosamente respetados, y, las penalizaciones que podían establecerse si no se respetaban los tiempos o el turno de palabra. Esto permitió posicionar al alumnado en un entorno en el que las reglas les instaban a construir argumentos con cierta dificultad añadida. Con todo ello, se enfatizó la importancia de la evidencia argumentativa, la coherencia discursiva y el respeto a la interlocución como principios rectores del intercambio (Escudero Escorza, 2014), (Cubero et al., 2017).

En el día fijado para el debate, se recordó al alumnado las normas, se clarificó el funcionamiento del ejercicio, y se sortearon las posturas a defender por cada equipo, lo que evidentemente supuso un desafío al tener que enfrentarse a respaldar argumentos que, en muchos casos, se distanciaban de las propias creencias, obligando a realizar un ejercicio de comprensión de lógicas argumentativas desiguales. A cada equipo se le concedió una hora y media para coordinar sus intervenciones, establecer estrategias comunicativas, decidir el empleo de recursos visuales, y consultar fuentes veraces que respaldaran sus argumentos. Durante esta fase, cada equipo se reunió en un aula distinta, y así pudieron tener libertad de acordar estrategias, asignar roles —como por ejemplo quienes asumirían la capitanía, quién se encargaría de la parte de oratoria, quienes investigarían y seleccionarían materiales de apoyo a su argumentación—, todo ello sin que el equipo contrario fuera consciente de sus elecciones. Por tanto, la propuesta también implicó el estímulo del trabajo en equipo y la cooperación entre pares, promoviendo una distribución activa y responsable de tareas en la preparación del debate. Lejos de concebirse como una mera división funcional del trabajo, se considera que esta dinámica apuntó a consolidar prácticas colaborativas sostenidas en la confianza, la corresponsabilidad y la inteligencia colectiva.

Finalmente, el debate se desarrolló a partir de turnos previamente establecidos y con tiempo límite en cada caso, lo que supuso cierta complejidad en la adaptación de argumentos a tiempos concretos, pero también garantizó un ritmo fluido, permitiendo que cada voz tuviera la oportunidad de desplegar sus ideas. Así, el debate se estructuró con pautas cronometradas: introducción (6 minutos por equipo), tres rondas de refutación (5 minutos por equipo en cada una), y una conclusión (4 minutos por equipo). Además, se estableció un régimen de sanciones ante posibles infracciones, ya fueran leves o graves, como exceder el tiempo, interrumpir al orador, utilizar lenguaje inapropiado o desviarse del tema. Esta formalización del proceso permitió sostener un ambiente de orden y respeto, sin por ello limitar la espontaneidad argumentativa ni el compromiso colectivo con el ejercicio.

Las puntuaciones y calificaciones estuvieron condicionadas tanto al cumplimiento de las normas establecidas como a la solidez argumentativa, privilegiando intervenciones fundamentadas por sobre afirmaciones vagas o improvisadas. En este caso, el foco no estuvo puesto en quién "ganaba" el debate, sino en cómo cada participante lograba poner en valor la práctica de debatir en sí misma. Desde esta perspectiva, el aula se concibió como un espacio donde el alumnado pudo ensayar, tensionar y poner en juego, con responsabilidad, creatividad y una implicación reflexiva, sus propias lecturas del mundo. Porque la Historia del Arte también se debate, y es precisamente en ese gesto donde comienza a reescribirse.

4. REPENSAR LA HISTORIOGRAFÍA DESDE EL AULA

Uno de los elementos que resultó más revelador a la hora de optar por un cambio en la estrategia pedagógica aplicada al contenido de la historiografía feminista del arte, fue la reacción polarizada que despertó el feminismo en algunos sectores del alumnado, en distintos cursos. Y esto no se refiere al feminismo como consigna vacía o etiqueta simbólica, sino como una herramienta crítica que incomoda, que desmantela discursos hegemónicos profundamente arraigados, en este caso en la Historia del Arte.

Lo que se pudo percibir, en algunos casos, fue un rechazo instintivo hacia todo lo que implicara cuestionar lo que se ha dado por válido durante siglos. Hay quien lo expresa como un hartazgo frente al feminismo, pero en realidad, no se trata de estar cansados del feminismo, sino de no haberlo entendido nunca. Este malestar tiene raíces profundas y está alimentado por una idea distorsionada del feminismo. No deja de ser paradójico que justo aquello que ha permitido revisar críticamente la exclusión sistemática de mujeres en la Historia del Arte, la negación de su autoría, la imposibilidad de formarse como artistas, la atribución de sus obras a padres o esposos (Revenga Domínguez, 2021, p.138), sea lo que despertó en algunos casos resistencia. No se puede seguir hablando de neutralidad o de objetividad cuando sabemos que muchas mujeres no solo fueron borradas de los relatos, sino que directamente se les impidió existir como creadoras.

Por ello, la estrategia del debate permitió visibilizar no sólo las resistencias, sino también la urgencia de no dar por sentado que el trabajo de la historiografía feminista ya está realizado. Todavía estamos frente a un campo que sigue exigiendo una labor activa de revisión, volver sobre los pasos andados y detectar las omisiones y los silencios. Ejemplos sobran: desde el caso de Artemisia Gentileschi (Revenga Domínguez, 2021, p.139), cuya obra fue durante siglos ignorada o leída en clave puramente anecdótica, pasando por artistas contemporáneas cuyas producciones siguen siendo interpretadas bajo el lente del exotismo o la emocionalidad, categorías que todavía se aplican con sesgo de género (Nochlin, 1988); e incluso considerando hallazgos arqueológicos como el del entierro en Birka (Suecia), en el que durante años había sido atribuido a un cuerpo hallado a un guerrero vikingo y luego identificada, mediante análisis genético, como el de una mujer guerrera perteneciente a una élite militar (Hedenstierna-Jonson et al., 2017), (Price et al., 2019). Este tipo de revisiones no sólo obliga a reescribir el pasado, sino que nos confronta con los prejuicios desde los cuales lo hemos interpretado. En este orden de ideas, el debate en el aula no fue solo una estrategia pedagógica eficaz, sino también una invitación a tomar posición frente al conocimiento, a no neutralizar la crítica, y a

comprender que las reivindicaciones feministas, continúan siendo necesarias porque en la incomodidad que generan también revelan.

5. RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA: COMPETENCIAS ABORDADAS Y VALORACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

La estrategia desarrollada permitió obtener resultados positivos que muestran varios matices significativos. El primero de ellos fue el avance en la adquisición de competencias clave y específicas. El segundo trascendió los requerimientos básicos de la propia asignatura, observándose no solo mejoras de índole intelectual, sino también cambios en la receptividad actitudinal ante ciertos contenidos. En última instancia, esta estrategia nos condujo, a lo largo de proceso, a comprender la importancia de revisar y recalibrar el rol docente al tiempo que se construye el aprendizaje en el aula, aspecto este que se vio reflejado en las respuestas del alumnado en la encuesta realizada con posterioridad al ejercicio.

De forma más detallada y en relación con las competencias se observó que este ejercicio posibilitó de forma específica la adquisición de habilidades en la elaboración y defensa de argumentos, resolución de problemas y toma de decisiones (competencia básica 5, recogida en la guía docente de la asignatura). Esta cuestión se evidenció a lo largo de la estrategia, pues se trabajó la capacidad de escuchar activamente perspectivas divergentes, lo cual facilitó la construcción de una ética del disenso y del diálogo, especialmente valiosa en la formación en Historia del Arte desde una mirada crítica, implicando también un compromiso intelectual real con las posiciones contrarias, promoviendo un intercambio racional en el que la empatía y la argumentación crítica no se excluyen, sino que se articulan como fundamentos de toda conversación genuinamente democrática. Del mismo modo, la estrategia implementada potenció la habilidad del alumnado para identificar matices argumentativos, algo clave para evitar simplificaciones o reducciones esquemáticas al enfrentarse con marcos teóricos densos y con frecuencia controversiales. Aprender a discernir diferencias sutiles entre enfoques próximos, así como a detectar las tensiones internas dentro de un mismo argumento, se reveló como una competencia esencial.

La estructura del debate exigía, por diseño, que los equipos defendieran posturas asignadas al azar, lo que obligaba a tomar distancia de las propias creencias para comprender las lógicas que sustentan posiciones contrarias. Este ejercicio de desplazamiento cognitivo no sólo fortaleció la capacidad argumentativa, sino que, fue y es esencial para la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos en democracias pluralistas (Nussbaum, 2010). El cuestionamiento de las certezas, la capacidad de formular contraargumentos sólidos y la disposición a revisar las propias convicciones son pilares de una pedagogía emancipadora.

La actividad también promovió la adquisición de la competencia específica 9, preestablecida para la superación de la asignatura, pues adquirir una comprensión general y diacrónica de la Historia del Arte, identificando sus funciones, ejes fundamentales y nociones clave, al tiempo que se reconoce su valor y aplicabilidad en el análisis y estudio de los procesos históricos, era uno de los objetivos más relevantes de la misma. A través del debate, el arte fue abordado desde su dimensión cultural, simbólica, social y política permitiendo a los y las estudiantes complejizar su mirada y vincular las obras con los contextos históricos y de poder que las configuran. Los efectos de esta estrategia se manifestaron con claridad tanto en los contenidos aprendidos como en las formas de apropiación del saber. Uno de los resultados más notables fue la profundización en la comprensión de los marcos teóricos trabajados, particularmente en lo que respecta a las contribuciones de la historiografía feminista del arte. A diferencia de modalidades expositivas tradicionales, el debate obligó al alumnado a incorporar activamente los conceptos, a re-interpretarlos con sus propias palabras y a ponerlos en juego en contextos argumentativos concretos. Esta apropiación reflexiva coincide con lo que la pedagogía crítica denomina aprendizaje significativo, es decir, un conocimiento que no se memoriza mecánicamente, sino que se integra en estructuras de pensamiento ya existentes (Ausubel, 1976).

La retroalimentación del estudiantado fue recogida mediante una encuesta anónima posterior a la actividad, cuyos resultados permitieron valorar la experiencia desde la perspectiva de quienes la protagonizaron. El 100% de las respuestas consideraron el debate como una herramienta positiva para el aprendizaje, destacando especialmente su

dinamismo, el estímulo intelectual y el carácter colaborativo del trabajo. Un 85,7% manifestó su deseo de repetir esta metodología en otras asignaturas, lo cual indica no sólo una valoración puntual, sino una disposición a asumir metodologías activas como parte estructural del aprendizaje universitario. Las lecturas previas fueron también positivamente evaluadas, ya que ofrecieron un marco sólido sobre el cual construir argumentos, permitiendo a su vez descubrir autoras y enfoques a menudo excluidos del currículo oficial.

Entre los aspectos más valorados de la experiencia, el alumnado destacó la posibilidad de confrontar ideas desde una lógica de respeto, el descubrimiento de otras perspectivas, el trabajo en equipo y la exigencia de elaborar argumentos propios. Algunas respuestas textuales como “el debate fue una forma mucho más dinámica de aprender”, “me ayudó a comprender mejor los textos”, o “ha sido una de las actividades más útiles de la asignatura” dan cuenta de la apropiación significativa del proceso. También se señalaron sugerencias que invitan a seguir ajustando la propuesta: la más recurrente fue la necesidad de contar con más tiempo para la preparación, lo que permitiría profundizar en los contenidos y afinar las estrategias discursivas. Otras personas sugirieron aumentar la duración de las intervenciones o distribuir los debates en más de una sesión para evitar la saturación cognitiva.

Mediante el cumplimiento del proceso y su evaluación se observó que el debate funcionó como una herramienta que posibilitó valorar no sólo los conocimientos teóricos adquiridos, sino también las habilidades comunicativas, la actitud crítica y la participación comprometida del estudiantado. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, el debate propuso una forma alternativa donde el conocimiento se demostró en la práctica discursiva, en la reacción ante lo inesperado, en la gestión de tensiones y en la construcción colectiva del argumento.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten afirmar que la estrategia metodológica del debate, aplicada al estudio de la historiografía feminista del arte, se mostró altamente eficaz no sólo para la adquisición de conocimientos específicos, sino también para el desarrollo de competencias críticas fundamentales. Este enfoque no solo permite actualizar las metodologías de enseñanza en el ámbito universitario, sino que

también interpela las formas en que entendemos el saber artístico y sus narrativas. Enseñar Historia del Arte desde una perspectiva feminista no puede dissociarse de enseñar de manera feminista, lo cual implica, entre otras cosas, asumir el debate como una práctica política, pedagógica y epistemológica. Enseñar es un acto profundamente performativo, ético y transformador (Hooks, 1994), que sólo cobra sentido si producen desplazamientos, si habilita otras voces y si cuestiona activamente los regímenes de verdad que organizan nuestras disciplinas.

6. CONCLUSIONES

Captar la atención en el aula en la educación superior es uno de los retos principales a los que se enfrenta hoy en día el docente universitario, dependiendo de la materia o asignatura, puede presentarse en ocasiones como un verdadero desafío. Debido a ello y al detectar ciertas resistencias y una escasa implicación crítica por parte del alumnado al abordar en el aula contenidos vinculados con la historiografía feminista del arte y sus reivindicaciones, observamos una oportunidad de mejora y establecimos la estrategia ya argumentada.

Esta estrategia implicaba mayor involucración del docente y del alumnado. Es cierto que debemos cumplir con los currículos de las asignaturas, y que los contenidos han de ser impartidos en su totalidad en beneficio del alumnado; pero, en ocasiones, también es necesario detenernos, preguntarnos y no hacer como si no pasara nada. Vivimos en un contexto de desconexión emocional y de ausencia de empatías que resulta preocupante, y esto también se evidencia en el aula de la educación superior. Hallar el equilibrio cuando se detectan situaciones complejas no es fácil, pero es importante tomar nota y pensar en la implementación de estrategias que, sin desviar el rumbo de la asignatura, nos permitan abordar los contenidos desde otras fronteras, capaces de generar no solo mayor riqueza intelectual, sino también, por qué no, personal.

La elección del debate académico y la metodología activa Flipped Classroom como estrategia aplicada a los contenidos específicos de la asignatura Concepto y Método para la Historia del Arte II, contribuyó a una transformación de las prácticas pedagógicas. El hecho de que el

estudiantado tuviera que construir sus propios argumentos a partir de autoras como Linda Nochlin, Griselda Pollock, o Laura Mulvey, implicó un proceso de subjetivación crítica del conocimiento. El saber no se percibió como un objeto externo que debía ser incorporado, sino como una herramienta viva para interpretar, cuestionar y resignificar tanto el pasado artístico como el presente cultural. Al pretender robustecer las habilidades comunicativas, retóricas y analíticas, consideradas indispensables para la formación profesional en el campo de la Historia y la Historia del Arte, se enriqueció la comprensión del fenómeno artístico desde una perspectiva crítica, plural e interdisciplinar.

Esta experiencia habilitó una reflexión crítica sobre los modos en que se produce y se legitima el conocimiento en el campo de la Historia del Arte. El hecho de que se trabajaran textos y perspectivas provenientes de autoras que abordaban las históricamente marginadas, y que se debatieran nociones como canon, mirada masculina, interseccionalidad o subalternidad, permitió también abrir una interrogación sobre los límites y las exclusiones que configuran la disciplina. Como sostienen Parker y Pollock (1981), no se trata sólo de agregar mujeres al relato histórico, sino de revisar las estructuras mismas que lo sostienen. En este sentido, el debate operó como un ejercicio epistemológico de desnaturalización y reconstrucción, que permitió al estudiantado tomar conciencia de los supuestos que rigen nuestras formas de ver, pensar y enseñar el arte.

A partir de esta transformación metodológica, fue posible observar una reconfiguración del rol del estudiantado, que dejó de ocupar una posición receptiva para asumir una función protagonista en su propio proceso formativo. Lejos de limitarse a reproducir discursos establecidos, los y las estudiantes se convirtieron en sujetos activos del conocimiento, capaces de interpretar críticamente, de argumentar con fundamento y de asumir posturas éticas frente a los conflictos que plantea el campo del arte. Esta experiencia permitió constatar que el aula puede convertirse en un laboratorio de pensamiento, en el que los posibles conflictos de ideas, lejos de ser evitados, se asumen como motor fundamental del aprendizaje.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que esta experiencia constituye una propuesta replicable en otros contextos de enseñanza

universitaria, especialmente en aquellas disciplinas que requieren el desarrollo de pensamiento crítico, argumentación compleja y sensibilidad social. Su implementación no depende exclusivamente del contenido temático, sino de una decisión pedagógica de reconfigurar el vínculo entre docentes, estudiantes y saberes. Apostar por este tipo de metodologías implica asumir la incomodidad que genera el conflicto de ideas, pero también confiar en su potencia formativa.

Desde esta perspectiva, la estrategia empleada no sólo mejoran los resultados académicos en términos cuantitativos, sino que favorecen la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, sensibles, argumentativos y comprometidos con la realidad que habitan. En contextos donde el saber tiende a instrumentalizarse o a fragmentarse, recuperar el sentido ético y colectivo del conocimiento se vuelve una urgencia. Y el aula, si se lo propone, puede ser ese lugar donde pensar juntos no sea una excepción, sino una práctica cotidiana.

En tiempos de discursos fáciles y donde la veracidad es puesta en duda en un espacio mutante de realidades, el aula puede seguir siendo ese lugar incómodo pero fértil, donde lo difícil se piensa, lo excluido se nombra y lo aprendido se pone en cuestión. Cuando el estudiantado asume la palabra y se reconoce como agente de interpretación, la universidad deja de ser una fábrica de contenidos y se convierte en un espacio donde el pensamiento se arriesga, se ensaya y se emancipa, y tal vez aquí es donde radica uno de los valores más importantes que los futuros egresados podrán aprender en su paso por la Universidad.

7. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In 2013 ASEE annual conference & exposition, 23–1200.

- Bowden, J., & Marton, F. (2012). La universidad: Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia. Narcea.
- Chen, F., Lui, A. M., & Martinelli, S. M. (2017). A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education*, 51(6), 585–597.
- Cubero, M., Santamaría, A., & Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: una propuesta analítica. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (72), 78-100.
- Duncum, P. (2009). Visual culture in art education, circa 2009. *Visual Arts Research*, 35(1), 64–75.
- Escudero Escorza, T. (2014). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 9(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Galindo, R. J. (s.f.). Performances [Obra artística en vivo]. Recuperado de bit.ly/4eXILfb
- García, C. T. (2001). *Mujeres y arte: Una historia de exclusiones*. Ediciones Cátedra.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Guerrilla Girls. (1998). *The Guerrilla Girls' bedside companion to the history of Western art*. Penguin Books.
- Hedenstierna-Jonson, C., Kjellström, A., Zachrisson, T., Krzewińska, M., Sobrado, V., Price, N., Günther, T., Jakobsson, M., Götherström, A., & Storå, J. (2017). A female Viking warrior confirmed by genomics. *American Journal of Physical Anthropology*, 164(4), 853–860. <https://doi.org/10.1002/ajpa.23308>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jones, A. (1998). *Body art: Performing the subject*. University of Minnesota Press.
- Medina, J. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: Más allá de las competencias. En J. Medina & B. Jarauta (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Síntesis, 37-84.
- Mejía, J. G. F., Marino, Y. J. S., & Gatica, B. V. (2022). El debate como estrategia de aprendizaje en el contexto universitario: guía de implementación a partir de una revisión sistemática. *Dilemas mcontemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3252>
- Menoyo, S. (2016). *Cuerpo, arte y poder: Una lectura desde los feminismos*. Editorial Topía.

- Morant, I. (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6–18.
<https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Nochlin, L. (1971). Why have there been no great women artists? *ARTnews*, 69(9), 22–39.
- Parker, R., & Pollock, G. (1981). *Old mistresses: Women, art and ideology*. Pandora Press.
- Pollock, G. (1988). *Vision and difference: Feminism, femininity and histories of art*. Routledge.
- Pollock, G. (2013). *Differencing the canon: Feminist desire and the writing of art's histories*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203127655>
- Price, N., Hedenstierna-Jonson, C., Zachrisson, T., Kjellström, A., Krzewińska, M., Sobrado, V.,... & Götherström, A. (2019). Viking warrior women? Reassessing Birka chamber grave Bj.581. *Antiquity*, 93(367), 181–198.
<https://doi.org/10.15184/aqy.2018.258>
- Revenga Domínguez, P. (2012). Metodologías, interpretaciones y tributos de la historia del arte. En J. L. Palacio Prieto (Coord.), [Título del libro] (Vol. 90, pp. 87–126).
- Revenga Domínguez, P. (2021). Talento femenino y creación pictórica: Mujeres pintoras en la Edad Moderna. En E. Alegre Carvajal (Ed.), *El mundo cultural y artístico de las mujeres en la Edad Moderna (s. XVI)* (pp. 135–163). UNED.
- Rodríguez Kauth, Á. (1996). *Género, sexualidad y poder*. Editorial Biblos.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Talbert, R., & Bergmann, J. (2017). *Flipped learning: A guide for faculty teaching face-to-face, online, and hybrid courses*. Stylus Publishing.

DAFNE, DEL MITO AL MAPA: ARCGIS STORYMAPS COMO HERRAMIENTA EN LA HISTORIA ANTIGUA

NADEZDA KONYUSHIKHINA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología moderna ofrece un enorme potencial para enriquecer los métodos de enseñanza, al hacer que las clases resulten más dinámicas y envolventes. Entre las diversas herramientas digitales contemporáneas aplicables a la docencia, ArcGIS StoryMaps destaca por su atractivo y versatilidad, gracias a sus amplias posibilidades de mapeo interactivo, visualización y presentación de contenidos de investigación (*Pérez-del Hoyo, Mora, Martí Ciriquián, Pertegal Felices, & Mollá Sirvent, 2020*).

Se trata de una herramienta de visualización desarrollada por Esri que permite crear narrativas digitales acompañadas de una amplia variedad de contenidos multimedia, incluyendo mapas, imágenes, vídeos y textos (*ArcGIS StoryMaps, s.f.*). En otras palabras, es una plataforma web que combina texto narrativo con elementos interactivos, lo que la convierte en una herramienta muy potente para la docencia contemporánea.

Teniendo en cuenta la naturaleza geoespacial de la plataforma, ArcGIS StoryMaps fue utilizada inicialmente, sobre todo, en el ámbito de la enseñanza de la geografía y las ciencias medioambientales (*McDaniel & Ingram, 2023; Bajjali, 2023; Bredeweg et al., 2023; Frisch, 2020*). Según Mohamad Tusam, Lili Somantri, Iwan Setiawan y Nanin Trianawati Sugito, en el contexto de los estudios geográficos, el número de artículos publicados sobre ArcGIS StoryMaps ha ido creciendo en los últimos años. Mientras que en 2019 se publicaron dos artículos relevantes y solo uno en 2022, en 2023 la producción aumentó con seis

publicaciones, y en 2024 se añadieron otros dos trabajos (*Mohamad Tusam, Somantri, Setiawan, & Sugito, 2024, pp. 647–648*). Sin embargo, gracias a su componente narrativo que permite crear narrativas estructuradas y redactar texto, así como a su diseño intuitivo, esta herramienta puede aplicarse en diversas áreas del conocimiento, incluidas las humanidades y las ciencias sociales (*Klingman, 2021; Saladin & Crosson, 2021*). Además, su accesibilidad la convierte en una opción adecuada no solo para estudiantes universitarios, sino también para alumnos de nivel medio superior (*Lee, 2023*).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es demostrar el potencial de ArcGIS StoryMap como una herramienta innovadora para la docencia y la investigación en el ámbito de las Humanidades, y más concretamente, en el campo de la Historia Antigua. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes vinculados al Programa de Doctorado del Departamento de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca. La actividad se desarrolló en el marco de un seminario de investigación de cinco horas de duración, celebrado a mediados de mayo de 2025.

El objetivo del taller fue dotar al alumnado de competencias prácticas en el uso de ArcGIS StoryMaps a través del trabajo con contenidos relacionados con la Historia Antigua, fomentando habilidades en narración digital, análisis visual e integración de datos históricos y geográficos.

En particular, se plantearon las siguientes metas:

- Aprender a crear de manera autónoma una StoryMap.
- Explorar las opciones de diseño disponibles en ArcGIS StoryMaps para la presentación visual de investigaciones.
- Elaborar un mapa en ArcGIS Online a partir de un conjunto de datos geoespaciales e integrarlo en la StoryMap.
- Comprender cómo integrar datos históricos y geográficos dentro de una narrativa digital coherente.

3. METODOLOGÍA

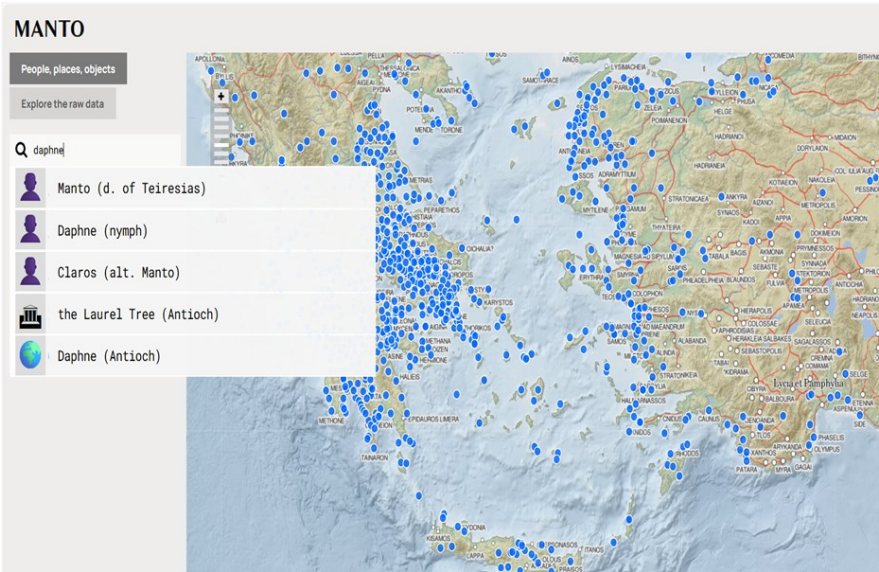
3.1. MARCO TEÓRICO

La aplicación de ArcGIS StoryMap como herramienta con fines académicos se enmarca dentro del campo de las humanidades digitales, al combinar la narrativa digital con la integración de tecnologías geoespaciales. En la actualidad, el uso de herramientas digitales en los estudios clásicos es cada vez más frecuente, lo que permite ampliar y diversificar los enfoques tradicionales en el estudio y la enseñanza de la Historia Antigua. En particular, las plataformas geoespaciales aportan un valor añadido al hacer el material cartográfico visualmente accesible, facilitando así su comprensión y asimilación por parte del alumnado. Gracias a ello, los estudiantes pueden comprender mejor la importancia del pensamiento espacial en el análisis e interpretación del mundo antiguo.

Un ejemplo destacado en este ámbito es el proyecto ORBIS: The Stanford Geospatial Network Model of the Roman World (*Orbis*, 2012; *Scheidel*, 2015), que permite modelar rutas de viaje en el Imperio Romano según distintos medios de transporte: a pie, en carro, en barco o a caballo, así como calcular tiempos de viaje y costos entre más de 750 puntos del Imperio, teniendo en cuenta las estaciones del año, los tipos de terreno, el clima y las corrientes marítimas. Todo ello permite a los estudiantes explorar la conectividad geográfica y la economía del mundo romano a través de mapas interactivos y simulaciones.

MANTO (*MANTO*, 2021; *Smith, Hawes, & Toumpas*, 2025; *Hawes & Selth*, 2024) es un proyecto de acceso abierto dirigido a investigadores y docentes en el ámbito de las humanidades digitales que contiene base de datos digital de personajes, lugares y objetos de la mitología grecorromana. MANTO permite explorar las conexiones entre mitos, fuentes literarias y geografía del mundo antiguo, y visualizar estas relaciones a través de mapas interactivos y grafos de redes mitológicas.

FIGURA 1. Búsqueda del término “Dafne” en el visor cartográfico de MANTO



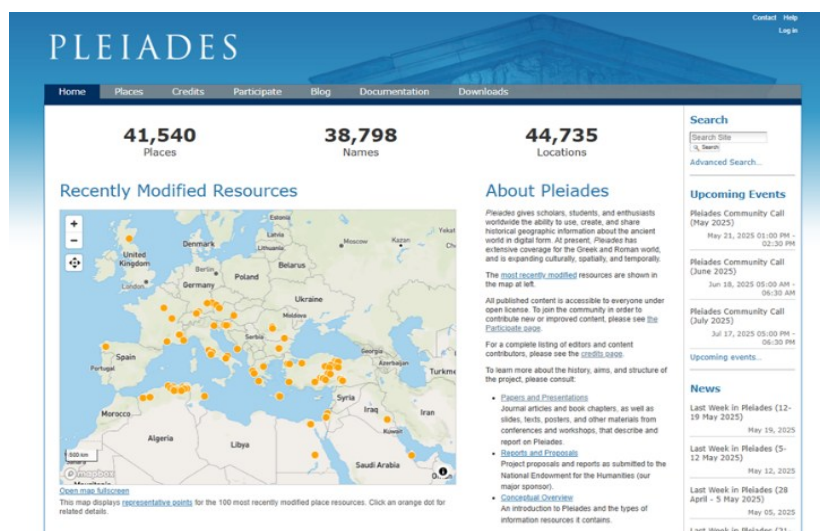
Fuente: MANTO (2025)

Otra plataforma académica muy potente en el campo de los estudios clásicos es Pleiades (*Pleiades*, 2006; *Weiland*, 2021; *Horne*, 2020; *McKee*, 2019), también de acceso abierto. Investigadores y usuarios pueden contribuir y editar contenidos, lo que la convierte en un recurso colaborativo y en constante actualización. Pleiades ofrece información geográfica detallada sobre lugares del mundo antiguo, incluyendo ciudades, asentamientos, vías, ríos y regiones. Integra coordenadas geográficas, mapas interactivos y referencias bibliográficas, lo que la hace especialmente útil para proyectos en arqueología, historia antigua y humanidades digitales.

El proyecto “Healing Spas in Antiquity: Analysis of Roman Thermalism from an Architectonical and Functional Point of View” (*UAM-MIAS*, 2023; *González Soutelo & García Juan*, 2023), desarrollado por la UAM y el MIAS, ofrece un estudio sobre las termas romanas, abordadas desde una perspectiva arquitectónica y funcional, con especial atención al uso terapéutico de las aguas termales en la Antigüedad. El proyecto incluye un mapa interactivo que destaca los principales yacimientos arqueológicos relacionados con el termalismo romano. Este mapa se va actualizando a medida que avanza la investigación. La

iniciativa contribuye tanto al conocimiento de la ingeniería romana aplicada a la construcción de espacios termales, como a la preservación y difusión del patrimonio arqueológico vinculado al uso de aguas termales en época romana.

FIGURA 2. Portada del sitio web de Pleiades.



Fuente: Pleiades (2006)

En cuanto al uso de StoryMap para la presentación de investigaciones en el ámbito de los estudios clásicos, esta herramienta ofrece un gran potencial para diversas aplicaciones, entre ellas:

- Visualización de datos geográficos históricos: permite representar territorios, rutas antiguas, asentamientos y fronteras del mundo clásico de forma clara e interactiva.
- Análisis espacial de sitios arqueológicos y reconstrucción de paisajes antiguos: facilita la simulación de escenarios históricos y la comprensión de los cambios en el uso del territorio a lo largo del tiempo.
- Integración de datos interdisciplinarios: posibilita la combinación de información textual, cartográfica y medioambiental en una sola narrativa.

- Apoyo a la toma de decisiones en conservación del patrimonio: resulta útil para identificar riesgos, planificar intervenciones y comunicar resultados en proyectos de preservación arqueológica.

Desde el punto de vista pedagógico, esta herramienta incrementa la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, ya que, al crear su propio producto digital, asumen un papel activo como protagonistas del conocimiento. El desarrollo de un StoryMap requiere que los estudiantes busquen y seleccionen material visual y textual, lo analicen críticamente, y elaboren una base de datos y mapas interactivos. A través de este proceso, no solo fortalecen su potencial académico, habilidades investigadoras, autonomía, sino que también desarrollan competencias digitales clave y la capacidad de comunicar eficazmente sus proyectos de investigación.

3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se implementó un enfoque instruccional secuenciado, a través de una guía didáctica elaborada por el docente. El objetivo final era que cada alumno pudiera crear de forma autónoma una StoryMap, similar a la siguiente (*StoryMap de referencia*, 2025).

Se eligió como tema central el mito de Dafne y su representación en la cultura contemporánea, en consonancia con el curso *Arquetipos de la mujer en el mundo clásico y su proyección en la cultura europea* que forma parte del Máster Universitario en Estudios Interdisciplinares de Género de la Universidad de Salamanca.

Esta elección temática se vincula directamente con la perspectiva de género aplicada a los estudios históricos sobre las mujeres en la Antigüedad. A través de esta mirada se puede analizar cómo los relatos míticos han contribuido a la construcción de determinados arquetipos femeninos.

FIGURA 3. Primera página de la guía didáctica elaborada para el tutorial.



INTRODUCCIÓN a ArcGIS StoryMaps

Tutorial “Daphne. From Myth to Modernity”

Descripción

Este tutorial paso a paso te guiará en el uso de ArcGIS Online y ArcGIS StoryMaps para recrear un StoryMap basado en el mito de Dafne, como el siguiente ejemplo ya elaborado:

 <https://storymaps.arcgis.com/stories/706c9cbe8f784884a0e25948625669fc/edit>

Este tutorial se basa en la información recopilada en el sitio web <https://www.manto-myth.org/manto>, que proporciona lugares antiguos vinculados al mito, referencias en fuentes clásicas y una red de personajes mitológicos relacionados con Dafne, así como en el uso de la base de datos de coordenadas antiguas proporcionada por <https://pleiades.stoa.org>, que contiene información geográfica histórica en formato digital.

Nivel educativo: Grado universitario; Posgrado y formación profesional

Región geográfica: Mundo Antiguo

Disciplinas: Arte e Historia del Arte; Humanidades Digitales; Geografía Mundial; Historia Mundial; Estudios del Mundo Antiguo

Temas: Mapas; mito de Dafne; Apolo; lugares asociados con Dafne; el arquetipo de Dafne en la cultura contemporánea

Elaborado por: Nadezda Konyushikhina, investigadora USAL4EXCELLENCE

Fuente: Elaboración propia, basada en Palacios (2020).

En particular, la figura de Dafne ofrece un punto de partida para reflexionar sobre las representaciones de la resistencia femenina, la negación del deseo masculino, el poder y la autonomía femenina y las formas de agencia dentro del imaginario grecorromano (Cid López, 2015; Fantham, Foley, Kampen, Pomeroy, & Shapiro, 1994; Pedregal Rodríguez, 2011; MacLachlan, 2012; Mañas Romero, 2019).

Según el mito, Dafne era una ninfa del río Ladón en Arcadia, o bien del Peneo (Peneios) en Tesalia. Apolo se enamoró de ella tras ser alcanzado por una flecha de Cupido, mientras que a Dafne, por el contrario, le

disparó una flecha que le hacía rechazar el amor. Cuando Apolo la perseguía y estaba a punto de alcanzarla, según la versión de Ovidio, Dafne pidió ayuda a su padre, el dios-río Peneo (existen otras variaciones del mito), y este, en respuesta a sus súplicas, la transformó en un árbol de laurel. Desde entonces, Apolo adoptó el laurel como su planta sagrada (Griffiths, 2015; Montes Vozmediano & Martínez Pelaez, 2018; Parri-lla del Río, 2020; Villaseca Sánchez, 2025; Barnard, 1987).

Para la elaboración del material de trabajo se recurrió a dos fuentes fundamentales previamente mencionadas: MANTO (MANTO, 2025) y Pleiades. En el caso de MANTO, esta herramienta proporcionó información sobre lugares antiguos vinculados al mito de Dafne, así como referencias en fuentes clásicas y una red de personajes mitológicos relacionados con dicho mito. Por su parte, Pleiades fue utilizada dentro del marco del tutorial para obtener las coordenadas geográficas necesarias para la creación del mapa.

Resumiendo, entre los elementos clave de la metodología destacan la instrucción didáctica desarrollada por el docente, el contenido vinculado al curso universitario, la incorporación de recursos académicos externos en línea, el uso de recursos multimedia e interactividad, y un enfoque interdisciplinar que integra Historia Antigua, narración digital y Humanidades Digitales.

4. RESULTADOS

4.1. CONTENIDO DEL SEMINARIO

I. Introducción

- Breve presentación sobre el uso de ArcGIS
- Ejemplos de proyectos
- Presentación de las posibilidades de ArcGIS StoryMaps como herramienta para visualización, georreferenciación y storytelling

II. Tutorial colaborativo

- ArcGIS StoryMap, basado en datos e imágenes de materiales sobre la Orden de San Agustín en el México del siglo XVI, conservados en la Benson Latin American Collection (*Story-Map from the Benson Latin American Collection*, 2020; Palacios, 2020).

III. Práctica autónoma

- -Práctica basada en materiales e imágenes relacionados con el arquetipo de Dafne

IV. Evaluación del tutorial via encuesta

4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE STORYMAP

FIGURA 4. Ejemplo de StoryMap utilizada como referencia para el tutorial.



Fuente: StoryMap de referencia (2025)

Se propuso el tema: «*Daphne: From Myth to Modernity*», con el contenido íntegramente en inglés. En primer lugar, StoryMap ofrecía una introducción general al mito de Dafne. A continuación, se incluía un mapa con seis ubicaciones distribuidas en el mapamundi, acompañado

de imágenes que ilustraban diversas interpretaciones artísticas del mito en distintas épocas. Entre las obras seleccionadas se encontraban:

- Apollo and Daphne by Pollaiuolo, c. 1470–1480 (National Gallery, London),
- Apollo and Daphne by Veronese, c. 1560–65 (San Diego Museum of Art),
- Apollo and Daphne by Gian Lorenzo Bernini, c. 1620s (Borghese Gallery in Rome),
- Apollon et Daphné by Rubens, c. 1636 (Musée Bonnat, Bayonne),
- Apollo and Daphne by Massimiliano Soldani, c. 1700 (Cleveland Museum of Art),
- -Apollo and Daphne by Tiepolo, c. 1744–45 (Louvre).

FIGURA 5. Mapa con diversas interpretaciones artísticas del mito.



Fuente: StoryMap de referencia (2025)

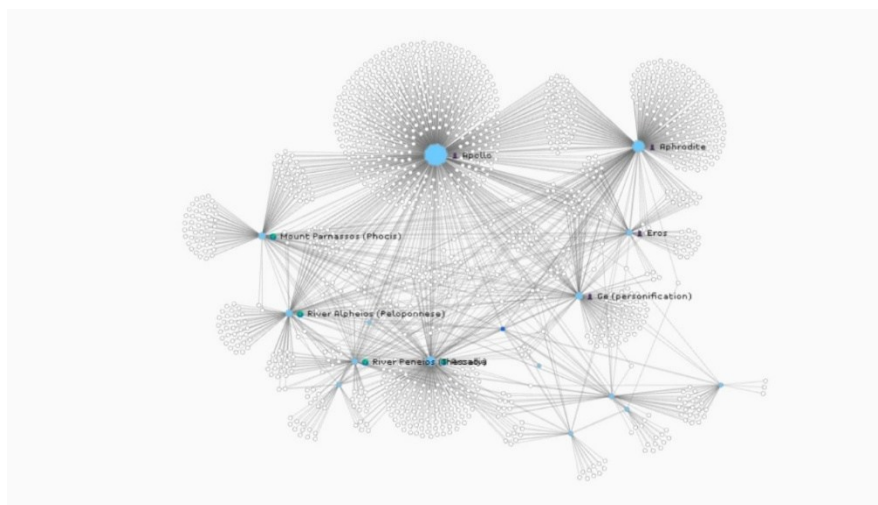
Los participantes del seminario debían, para cada imagen, añadir un título, una breve descripción y localizarla en el mapamundi utilizando la función Map Tour de ArcGIS StoryMaps.

Para reforzar la idea de que el mito de Dafne también fue comúnmente representado en la Antigüedad, se utilizó el formato Sidecar, incluyendo imágenes acompañadas de sus respectivos pies de foto:

- Daphne turning into a laurel tree to escape the clutches of Apollo, late 3rd century AD, Princeton Art Museum
- Antique fresco of Apollo and Daphne, 1st century BC, Pompeii
- Apollo (already wearing a laurel wreath) and Daphne, circa the 2nd - 3rd AD., Antakya Archaeological Museum
- Apollo and Daphne, circa the 3rd-4th century AD, Paphos

Para la elaboración de las dos siguientes secciones se utilizaron datos de MANTO, en particular las menciones de Dafne en textos antiguos: Las Metamorfosis de Ovidio, Descripción de Grecia de Pausanias, Diálogos de los dioses, Diálogos de los muertos, Sobre los sacrificios, Una historia verdadera y La danza de Luciano, así como los Escolios D a la Ilíada de Homero, con citas directas y material ilustrativo. También se incluyó un diagrama de red que describía las principales figuras mitológicas, lugares y motivos relacionados con el mito de Dafne.

FIGURA 6. Red mitológica del mito de Dafne.



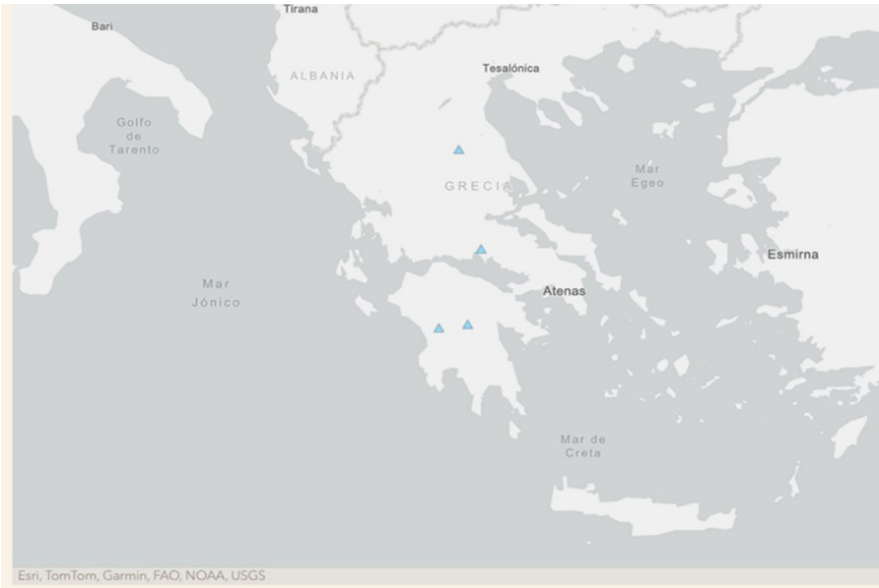
Fuente: MANTO (2025)

El siguiente paso consistió en la creación de un mapa en ArcGIS Online. Para ello, primero los participantes del seminario completaron en una tabla de Excel las columnas “Latitude” y “Longitude” con las coordenadas correspondientes de los siguientes lugares relacionados con el mito de Dafne:

- Antioquía del Orontes: el lugar de la transformación de Dafne en un árbol de laurel.
- Río Alfeo: no está directamente relacionado con el mito de Dafne, sino con un mito paralelo. Del mismo modo que Apolo perseguía a Dafne, Alfeo intentaba alcanzar a Aretusa. Para escapar de la violencia, Aretusa se transforma en una fuente o en un arroyo subterráneo, reflejando la transformación de Dafne en un laurel.
- Templo de Apolo en Delfos al pie del monte Parnaso: se convirtió en el centro del culto a Apolo, donde el laurel fue venerado como planta sagrada.
- Río Peneo: en la versión de Ovidio, el padre de Dafne, dios-río Peneo, la transforma en el laurel para salvarla de la persecución de Apolo.
- Arcadia: una región montañosa con referencias culturales a Dafne en la Descripción de Grecia de Pausanias, que subraya sus vínculos con la naturaleza y el culto local.

Para obtener las coordenadas geográficas se utilizó el sitio web Pleiades. Una vez recopilados todos los datos, el archivo de Excel fue guardado en formato CSV UTF-8 (delimitado por comas). Posteriormente, el archivo se cargó en ArcGIS Online como una capa sobre el mapa, representando cinco puntos negros. Estos puntos fueron luego transformados en triángulos azulados para una mejor visualización. En la sección de etiquetas, se asignaron clases específicas y se personalizó el estilo tipográfico. Finalmente, se modificó el mapa base, se guardó el proyecto y el mapa resultante fue integrado en StoryMaps.

FIGURA 7. Mapa creado en ArcGIS Online que muestra lugares vinculados al mito de Dafne.



Fuente: StoryMap de referencia (2025)

La última sección estuvo dedicada a la representación del mito de Dafne en la cultura contemporánea, ejemplificada por el personaje de Daphne Bridgerton en la serie Bridgerton de Netflix y por el grupo musical gallego contemporáneo Fillas de Cassandra. En su álbum Acrópole incluyen la canción “Dafne e Syrinx”. La incorporación de este grupo gallego fue posible gracias al trabajo de máster realizado por Paloma Marcos Sánchez en el marco del Máster Universitario en Estudios Interdisciplinares de Género de la Universidad de Salamanca (Marcos Sánchez, 2025).

4.3. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

Como resultado del taller, el alumnado elaboró StoryMaps que exploraban visualmente el arquetipo de Dafne, desde su origen mítico hasta sus proyecciones en la cultura contemporánea. Estos proyectos incluían:

- Una galería visual con las obras de arte relacionados con Dafne;

- Fragmentos seleccionados de textos clásicos;
- Un diagrama de redes que conectaba personajes, lugares y motivos mitológicos;
- Un mapa SIG que localizaba los principales escenarios vinculados al mito;
- Y una sección dedicada a reinterpretaciones contemporáneas, como el personaje de Daphne Bridgerton o la canción «Dafne e Syrinx» del dúo gallego Fillas de Cassandra.

Los participantes del seminario no solo adquirieron competencias técnicas para la creación de StoryMaps, sino también una comprensión profunda de los aspectos narrativos que hacen posible una presentación digital atractiva y eficiente.

5. DISCUSIÓN

Al finalizar el seminario, se ofreció al alumnado una encuesta con el fin de recoger retroalimentación sobre la experiencia. A continuación, se presenta un breve análisis de los resultados obtenidos.

En cuanto al nivel de familiaridad con herramientas de cartografía digital, aproximadamente la mitad del grupo había tenido alguna experiencia previa. Una parte considerable del alumnado, en torno al 37,5 %, señaló que era la primera vez que trabajaba con este tipo de recursos. Por otro lado, solo una pequeña proporción, el 12,5 %, manifestó contar con un alto nivel de experiencia en el uso de estas herramientas. Estos resultados sugieren que la mayoría del alumnado poseía un nivel básico o introductorio, lo que confirma la adecuación del contenido del taller al perfil del grupo.

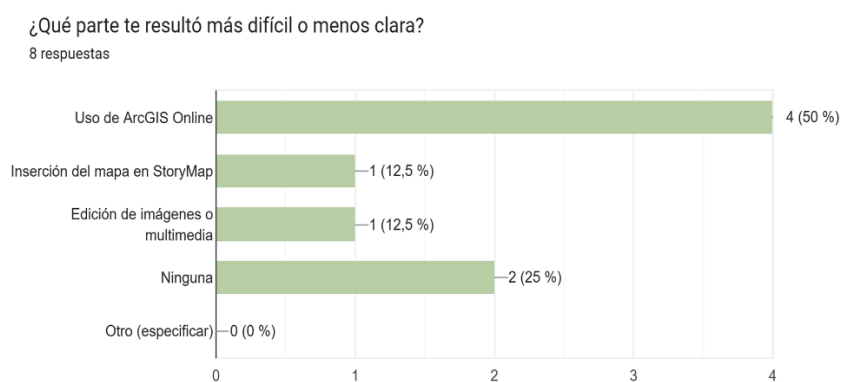
Respecto a la utilidad del tutorial, el 100% de los participantes señaló que fue completamente útil para entender el funcionamiento de ArcGIS StoryMap lo que significa que el contenido fue claro y efectivo, incluso para quienes nunca habían utilizado esta herramienta.

En lo que respecta a los aspectos que el alumnado consideró más valiosos o interesantes del taller, la creación de un mapa digital fue la

habilidad más destacada, mencionada por el 87,5 % de las personas participantes. A esta le siguió el uso de StoryMap como herramienta para presentar investigaciones, valorado por el 75 % del grupo. Finalmente, un 50 % subrayó la importancia de integrar contenido visual y narrativo en sus proyectos. Estos datos reflejan que el proceso práctico de construir mapas, junto con su aplicación en contextos académicos, fue especialmente apreciado por el alumnado.

En cuanto a los aspectos más difíciles o confusos, aunque el tutorial fue bien recibido, varios participantes señalaron que la parte técnica relacionada con ArcGIS Online resultó más compleja. Se sugiere que esta sección podría beneficiarse de explicaciones más claras que faciliten la comprensión y el manejo de la herramienta.

GRÁFICO 1. Resultados de la encuesta sobre la parte más difícil del tutorial.



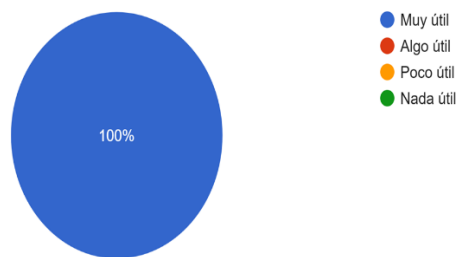
Fuente: Google Forms, respuestas del alumnado

En relación con los aspectos más valorados de ArcGIS StoryMap, la mayoría del alumnado destacó dos elementos clave: por un lado, la facilidad de uso de la plataforma, y por otro, la posibilidad de combinar de forma integrada mapas, texto e imágenes en un mismo entorno narrativo. Ambos aspectos fueron mencionados por el 75 % de las personas encuestadas, lo que refuerza la percepción de StoryMap como una herramienta intuitiva, accesible y visualmente atractiva.

La totalidad del alumnado consideró que ArcGIS StoryMap es una herramienta educativa muy útil, lo que refleja un consenso sobre su alto potencial pedagógico y su aplicabilidad en contextos de enseñanza.

GRÁFICO 2. *Percepción del valor educativo de StoryMaps por parte de los alumnos*

¿Qué tan útil consideras ArcGIS StoryMap como herramienta educativa?
8 respuestas



Fuente: Google Forms, respuestas del alumnado

Y, lo más significativo: el 100 % del alumnado expresó su interés en aplicar lo aprendido en sus propios proyectos o investigaciones. Este dato sugiere que el tutorial no solo cumplió una función formativa, sino que también resultó estimulante para el desarrollo de futuros trabajos académicos.

Las respuestas obtenidas a través de la retroalimentación de los participantes del seminario demuestran que ArcGIS StoryMap, como herramienta innovadora para la docencia y la investigación, posee un gran potencial. Resulta muy útil para profesionales que trabajan con topónimos o datos geográficos y desean visualizarlos en un mapa; también para quienes emplean fuentes escritas y buscan presentarlas de manera más accesible y comprensible desde una perspectiva visual. Asimismo, ofrece ventajas a quienes desean acompañar su investigación con contenido multimedia, y a aquellos que buscan divulgar sus resultados de forma clara y atractiva. Es igualmente apropiada para docentes e investigadores interesados en experimentar con herramientas digitales aplicadas a las humanidades, así como para quienes pretenden conectar el pasado con el presente mediante narrativas interactivas y contextualizadas.

Esta herramienta no solo puede aplicarse al campo de la Historia Antigua, sino también en contextos mucho más amplios dentro de las humanidades, ciencias sociales y ambientales. Además, es accesible para alumnado de distintos niveles educativos: desde estudiantes de secundaria y grado, hasta máster, doctorado e incluso investigadores. La experiencia docente llevada a cabo demostró resultados muy positivos. Su uso permitió a los participantes visualizar datos geográficos de manera interactiva, además facilitó la integración de diversos formatos como texto, imágenes y mapas en una narrativa unificada. Otro aspecto destacable fue la posibilidad de diseñar presentaciones atractivas sin necesidad de conocimientos técnicos en programación. Asimismo, el entorno de trabajo ofrecido por StoryMap favoreció la construcción de relatos espaciales con una estética cuidada y profesional. Finalmente, la facilidad para compartir los contenidos en línea contribuyó a su proyección pública y divulgativa, potenciando el impacto de las investigaciones más allá de la academia.

No obstante, una parte del tutorial que requiere cierta revisión metodológica es la que corresponde a la creación del mapa en ArcGIS Online y su posterior integración en StoryMap. Esta etapa, al implicar una secuencia de pasos técnicos más complejos, puede resultar bastante exigente para quienes no tienen experiencia previa con plataformas de información geoespacial. Por ello, sería conveniente reforzar esta sección con explicaciones más claras y comprensibles para el alumnado.

Asimismo, conviene señalar que, a pesar de su gran potencial didáctico y comunicativo, ArcGIS StoryMap presenta también algunas limitaciones. No está diseñada para sustituir sistemas de información geográfica complejos orientados al análisis técnico de datos. Además, el margen de personalización estética es bastante limitado, puesto que utiliza plantillas prediseñadas. Su rendimiento puede verse afectado al trabajar con bases de datos muy extensas o mapas pesados, y algunas funcionalidades avanzadas no están disponibles en la versión gratuita.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha demostrado el potencial de ArcGIS StoryMap como una herramienta innovadora para la docencia y la investigación

en el campo de la Historia Antigua. A través de un seminario-tutorial de cinco horas sobre el uso de esta plataforma, se evidenció que es un recurso eficaz para integrar tecnologías digitales en la presentación y comunicación de investigaciones académicas.

Además de facilitar la visualización interactiva de contenidos, ArcGIS StoryMap contribuye al desarrollo de competencias clave en el ámbito de las humanidades digitales. Su formato permite combinar textos clásicos con elementos multimedia contemporáneos, haciendo el material más accesible, dinámico e interdisciplinario. Sin duda, una de sus principales ventajas es su interfaz sencilla e intuitiva, que posibilita la creación rápida de contenidos digitales atractivos.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de incorporar tecnologías innovadoras en las aulas, no solo para mejorar la comprensión del material y la implicación del alumnado, sino también para adaptarse a las múltiples formas en que los estudiantes acceden a la información hoy en día. Asimismo, los tutoriales prácticos de este tipo resultan muy valorados por los estudiantes, ya que potencian habilidades útiles para su inserción laboral futura.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 101034371.

8. REFERENCIAS

- ArcGIS StoryMaps. (s.f.). ¿Qué es ArcGIS StoryMaps?
<https://doc.arcgis.com/es/arcgis-storymaps/get-started/what-is-arcgis-storymaps.htm>
- Bajjali, W. (2023). Working with ArcGIS Online and StoryMap App. En W. Bajjali (Ed.), *ArcGIS Pro and ArcGIS Online: Applications in Water and Environmental Sciences* (pp. 357–392). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42227-0_
- Barnard, M. E. (1987). *The Myth of Apollo and Daphne from Ovid to Quevedo: Love, Agon, and the Grotesque*. Duke University Press Books.
- Bredeweg, B., Kragten, M., Holt, J., Kruit, P., van Eijck, T., Pijls, M., Bouwer, A., Sprinkhuizen, M., Jaspas, E., & de Boer, M. (2023). Learning with interactive knowledge representations. *Applied Sciences*, 13(9), 5256. <https://doi.org/10.3390/app13095256>
- Cid López, R. M. (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad: Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de historiografía*, 22, 25–49.
- Fantham, E., Foley, H. P., Kampen, N. B., Pomeroy, S. B., & Shapiro, H. A. (1994). *Women in the Classical World: Image and Text*. Oxford University Press.
- Frisch, J. K. (2020). Watershed stories: Using ArcGIS StoryMaps to tell the story of water in our area. En D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 168–171). AACE. <https://www.learntechlib.org/p/215747>
- González Soutelo, S., & García Juan, L. (2023). ‘Healing spas in the Roman Empire’ viewer. En *Healing Spas in Antiquity*. UAM/MIAS. www.healingspasinantiquity.es
- Griffiths, A. H. (2015). Daphne, nymph of Greek myth. In *Oxford Classical Dictionary*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199381135.013.2022>
- Hawes, G., & Selth, R. (2024). Matrilineal succession in Greek myth. *The Classical Quarterly*, 74(1), 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0009838824000156>
- Horne, R. (2020). Beyond lists: Digital gazetteers and digital history. *The Historian*, 82(1), 37–50. <https://doi.org/10.1080/00182370.2020.1725992>
- Klingman, L. L. (2021). Let’s get digital! Using Esri’s ArcGIS StoryMaps as an archaeological education tool [Tesis de máster, State University of New York at Binghamton].

- Lee, J. (2023). Beyond geospatial inquiry—How can we integrate the latest technological advances into geography education? *Education Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/educsci13111128>
- MacLachlan, B. (2012). *Women in Ancient Greece: A Sourcebook*. Continuum.
- Mañas Romero, I. (2019). *Las mujeres y las relaciones de género en la antigua Roma*. Síntesis.
- MANTO. (2021). Manto Myth. <https://www.manto-myth.org/manto>
- MANTO. (2025). Daphne (nymph). <https://resource.manto.unh.edu/10056031>
- Marcos Sánchez, P. (2025). Heroínas, mitología, tragedia y comedia. Arquetipos femeninos en Acrópolis de Fillas de Cassandra desde la recepción clásica y la perspectiva de género [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Salamanca].
- McDaniel, P., & Ingram, U. (2023). Integrating ArcGIS Online and digital story mapping for active learning in systematic geography courses. *Journal of Geography in Higher Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2267461>
- McKee, G. (2019). The map as a search box: Using linked data to create a geographic discovery system. *Information Technology and Libraries*, 38(1), 40–52. <https://doi.org/10.6017/ital.v38i1.10592>
- Mohamad Tusam, M., Somantri, L., Setiawan, I., & Sugito, N. T. (2024). ArcGIS StoryMaps in geography learning: A systematic literature review. *Abjadia: International Journal of Education*, 9(3), 643–655. <https://doi.org/10.18860/abj.v9i3.28779>
- Montes Vozmediano, M., & Martínez Pelaez, A. (2018). Análisis cuantitativo y perspectiva de género como nuevo significado en el mito de Apolo y Dafne. *Arquetipo*, (17), 81–102.
- Orbis. (2012). The Stanford Geospatial Network Model of the Roman World. <https://orbis.stanford.edu/>
- Palacios, A. A. (2020). Guía docente. LLILAS Benson Latin American Studies and Collections. https://docs.google.com/document/d/1hQFp_qmltP8Ebj-OGC_HIBXnbZvWt7ugZpZm4TU7n0I/edit?tab=t.0#heading=h.jltiv7531yvr
- Parrilla del Río, L. (2020). El mito de Apolo y Dafne. *Evohé: Revista Cultural do Campus de Lugo*, (31), 88–94.
- Pedregal Rodríguez, M. A. (2011). La Historia de las Mujeres y la Historia Antigua en España: Balance historiográfico (1980–2008). *Dialogues d'histoire ancienne*, 37(2), 119–160. <https://doi.org/10.3406/dha.2011.3273>

- Pérez del Hoyo, R., Mora, H., Martí Ciriquián, P., Pertegal Felices, M. L., & Mollá Sirvent, R. (2020). Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(5), 1110–1127. <https://doi.org/10.1002/cae.22287>
- Pleiades. (2006). Pleiades: A Gazetteer of Past Places. <https://pleiades.stoa.org>
- Saladin, C., & Crosson, S. (2021). Spatial approaches to the past: Story maps in the history classroom. *The History Teacher*, 55(1), 35–59. <https://www.jstor.org/stable/27201477>
- Scheidel, W. (2015). *Orbis: The Stanford Geospatial Network Model of the Roman World*. Princeton/ Stanford Working Papers in Classics. <https://ssrn.com/abstract=2609654>
- Smith, R. S., Hawes, G., & Toumpas, A. (2025). Theseus' imperial topographies. En J. Downie & A. Peterson (Eds.), *Greek Literary Topographies in the Roman Imperial World*. Bloomsbury.
- StoryMap de referencia. (2025). Daphne: From Myth to Modernity. <https://storymaps.arcgis.com/stories/706c9cbe8f784884a0e25948625669fc>
- StoryMap from the Benson Latin American Collection. (2020). The Augustinian Order in Sixteenth-Century Mexico. ArcGIS StoryMaps. <https://storymaps.arcgis.com/stories/7602ac86739c425d9f6c0e2a6b662d9f>
- UAM-MIAS. (2023). Healing Spas in the Roman Empire Viewer. <https://uamadrid.maps.arcgis.com/apps/instant/interactivelegend/index.html?appid=d0967a5bcafd4abf97a029116446324d>
- Villaseca Sánchez, I. (2025). El mito rap de Apolo y Dafne. En M. Durán Mañas (Coord.), *Tendiendo puentes desde el mundo clásico: Recursos educativos para el diálogo interdisciplinar* (pp. 15–20). Universidad de Granada.
- Weiland, J. (2021, 12 de marzo). Review: Pleiades. Society for Classical Studies. <https://classicalstudies.org/scs-blog/jon-weiland/review-pleiades>

EN BUSCA DE LA PIEDRA MOTIVADORA: UNA NARRATIVA GAMIFICADA PARA ENSEÑAR CIENCIAS A FUTURAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

GERARD GUIMERÀ BALLESTA
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS

*Grupo de Innovación Docente Consolidado EduCiTS y Grupo de Investigación
EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje)
Universitat de Barcelona*

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación científica, persisten dificultades relevantes en relación con la motivación del alumnado y sus actitudes hacia las ciencias. Diversos estudios han documentado cómo una parte significativa del estudiantado mantiene actitudes negativas, escaso interés y bajos niveles de implicación en el aprendizaje de las ciencias, lo que actúa como una barrera para su compromiso y comprensión significativa (Brígido et al., 2009; Dávila et al., 2015; Martín-García et al., 2023). Esta problemática se agrava cuando la enseñanza se percibe como descontextualizada, basada en métodos expositivos, repetitivos o ajenos a los intereses personales y profesionales del alumnado (Hong et al., 2024; Santos et al., 2021), generando una desconexión que a menudo se perpetúa a lo largo de la trayectoria educativa. Con el tiempo, esta brecha entre el contenido científico y la experiencia personal de los estudiantes no solo compromete su rendimiento académico, sino que también reduce la probabilidad de que elijan caminos relacionados con las ciencias en su futuro profesional (Tytler & Ferguson, 2023).

Esta situación adquiere un cariz especialmente preocupante en el caso de la formación inicial del profesorado. Los futuros docentes no solo

requieren conocimientos científicos funcionales, sino que también deben desarrollar una actitud positiva hacia la ciencia, ya que su vivencia como aprendices influye directamente en su forma de enseñar. Si estos docentes en formación mantienen percepciones negativas o emociones de ansiedad hacia la ciencia, corren el riesgo de reproducir esos mismos patrones en sus futuras aulas, perpetuando así una espiral de desafección (Sasway & Kelly, 2020). Como señalan Mammadov y Çimen (2019) y Wiens et al. (2022), las prácticas de formación docente tienen un impacto significativo en los resultados educativos más amplios, por lo que abordar las actitudes y la motivación en esta etapa es clave para mejorar la enseñanza científica desde las primeras edades.

Numerosos estudios han mostrado que muchas estudiantes del Grado de Educación Infantil llegan a la universidad con emociones poco positivas hacia las asignaturas de ciencias. Estas actitudes están condicionadas, en parte, por experiencias escolares previas centradas en la memorización y el método expositivo, con escasas oportunidades de comprensión conceptual o de participación activa (Liang & Gabel, 2005; Borrachero et al., 2011). Esta trayectoria suele desembocar en una baja confianza, niveles reducidos de alfabetización científica y ansiedad ante los contenidos científicos, lo que limita la capacidad de estas futuras maestras para aplicar estos conocimientos en contextos reales o cotidianos (Brígido et al., 2009; Ngman-Wara & Edem, 2016; Tsoumanis et al., 2023). A su vez, estas limitaciones pueden condicionar negativamente su desempeño como docentes de ciencias, llevándolas a dedicar menos tiempo a esta área o a evitar abordarla en profundidad (Greenfield et al., 2009; Slavin et al., 2014).

Las consecuencias de esta dinámica se extienden al alumnado infantil, que encuentra en sus maestras un modelo no solo de conocimiento, sino también de actitud y emoción ante los contenidos. Como destacan Blazar y Kraft (2017) y Palmer (2020), la actitud del profesorado hacia la enseñanza incide en la motivación y disposición del alumnado, especialmente en los primeros años, donde la dimensión afectiva del aprendizaje es fundamental. Por tanto, cualquier intervención que logre transformar las actitudes de los futuros docentes hacia la ciencia no solo

repercutirá en su desempeño académico, sino que también puede generar un efecto multiplicador en las aulas que liderarán en el futuro.

En este contexto, la gamificación se ha posicionado como una estrategia pedagógica prometedora. Su potencial para mejorar la motivación, transformar actitudes y promover el aprendizaje activo ha sido ampliamente explorado en la literatura reciente (Hamari et al., 2014; Putz et al., 2020). Sin embargo, su efectividad depende en gran medida del diseño: una gamificación mal planteada, centrada únicamente en recompensas extrínsecas, puede reducir la motivación preexistente y fomentar un aprendizaje superficial (Tohidi & Jabbari, 2012; Erdogdu & Karatas, 2016; Oliveira & Bittencourt, 2019). Además, si los elementos lúdicos no se integran adecuadamente en la estructura del curso, pueden generar confusión o desajustes con los objetivos curriculares. Como han advertido Hong et al. (2024) y Sailer et al. (2017), la gamificación educativa solo es eficaz si se fundamenta en principios motivacionales sólidos y se implementa de forma intencional.

En este sentido, la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT) de Deci y Ryan (1985, 2000) proporciona un marco sólido para diseñar e interpretar experiencias de gamificación orientadas a la motivación sostenida. Esta teoría plantea que la motivación intrínseca —aquella que impulsa a actuar por interés y satisfacción personal— se ve reforzada cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía (sentirse agente de las propias acciones), la competencia (sentirse capaz y eficaz) y la relación (sentirse conectado con los demás). Los entornos gamificados bien diseñados pueden, en efecto, dar respuesta a estas necesidades, especialmente cuando integran elementos como retroalimentación inmediata, desafíos significativos, progresión visible, y —como han subrayado Klock et al. (2020) y Zainuddin et al. (2020)— posibilidades de personalización y trabajo cooperativo.

Un elemento especialmente potente dentro de la gamificación educativa es la narrativa. Lejos de ser un mero recurso estético, la narrativa puede dar coherencia, propósito y sentido emocional a la experiencia de aprendizaje. Según Bormann y Greitemeyer (2015), Xi y Hamari (2019) y Palomino et al. (2019), las narrativas bien construidas permiten satisfacer simultáneamente las tres necesidades psicológicas básicas

propuestas por la SDT. En particular, favorecen la autonomía al ofrecer contextos significativos para la acción, la competencia al estructurar el avance a través de retos progresivos, y la relación al generar una identidad compartida y experiencias comunes. Además, como sostienen Sailer et al. (2017), las narrativas promueven la inmersión y la identificación, elementos clave para consolidar el compromiso. En el caso de futuros docentes, el uso de narrativas no solo potencia su motivación durante la formación, sino que les ofrece un modelo replicable para diseñar experiencias similares en sus propias aulas, favoreciendo el aprendizaje activo desde edades tempranas.

En el ámbito de la didáctica de las ciencias, la narrativa desempeña también un papel pedagógico crucial. Contribuye a superar la fragmentación curricular al integrar los contenidos en una estructura significativa, y permite contextualizar conceptos abstractos en situaciones cercanas a la experiencia del alumnado (Millar & Osborne, 1998; Avramidou & Osborne, 2009). Este marco narrativo ayuda a establecer conexiones entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica, abordando uno de los principales desafíos en la enseñanza de las ciencias: el desfase entre teoría y realidad. Como destacan Kokkotas et al. (2010), las narrativas pueden funcionar como una herramienta organizadora del pensamiento científico, facilitando la comprensión y la transferencia del conocimiento.

Desde esta perspectiva, integrar la narrativa en el diseño de experiencias gamificadas para la formación docente ofrece una doble oportunidad: por un lado, mejora la implicación, el interés y la comprensión del propio alumnado universitario; y por otro, modela prácticas innovadoras y transferibles que pueden enriquecer la enseñanza de las ciencias en la educación infantil. Tal como subrayan Parker et al. (2022) y Fleeer (2017), en las primeras etapas del desarrollo, el aprendizaje a través del juego y la imaginación no solo es natural, sino pedagógicamente necesario. Formar docentes que hayan vivido propuestas de gamificación narrativa puede, por tanto, contribuir a generar entornos más estimulantes y significativos para sus futuros alumnos.

En esta línea se sitúa el presente estudio, que explora cómo una propuesta gamificada estructurada mediante la plataforma FantasyClass,

integrada con una narrativa inspirada en el universo de Harry Potter, ha influido en la motivación de estudiantes del Grado en Educación Infantil durante una asignatura de didáctica de las ciencias. Desde un enfoque cualitativo, se analizan las percepciones del alumnado al finalizar la intervención, con el objetivo de comprender qué aspectos del diseño contribuyeron a su implicación y cómo esta experiencia pudo satisfacer sus necesidades psicológicas básicas según la SDT.

2. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es explorar cómo una propuesta gamificada estructurada mediante FantasyClass, integrada con una narrativa basada en el universo de Harry Potter, incide en la motivación de las maestras de Educación Infantil en formación inicial, desde el marco de la SDT.

La pregunta de investigación es: ¿Cómo influye el uso combinado de gamificación mediante la plataforma FantasyClass y una narrativa temática en la motivación de las futuras maestras de Educación Infantil, en relación con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación?

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La presente investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2024–25 en la asignatura Desarrollo biológico del infante e intervención didáctica (DBIID), correspondiente al cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universitat de Barcelona. Esta asignatura es de carácter obligatorio dentro de la Menció en Exploración del Entorno y Experimentación, y está orientada a fortalecer los conocimientos científicos y didácticos de las futuras maestras en relación con el desarrollo biológico infantil y la enseñanza de las ciencias en la etapa de educación infantil.

La muestra estuvo compuesta por las 33 estudiantes matriculadas en la asignatura, todas ellas mujeres. Dado que el grupo-clase es reducido y la investigación tuvo carácter formativo y exploratorio, se trabajó con

la totalidad del alumnado como muestra intencionada. Durante las actividades, las estudiantes se organizaron en seis grupos cooperativos, compuestos por entre cuatro y seis miembros cada uno, respetando una distribución equitativa del trabajo y de la participación.

3.2. INSTRUMENTO

Al finalizar la asignatura, se aplicó un breve cuestionario de valoración con una única pregunta abierta: “¿cómo te ha motivado FantasyClass y la narrativa de las actividades y de los personajes (entorno Harry Potter) en la asignatura?”. Esta pregunta fue diseñada para recoger de forma libre las percepciones del alumnado respecto al impacto motivacional de la intervención, permitiendo acceder a sus vivencias personales en relación con los elementos gamificados y narrativos. Todas las respuestas fueron anónimas y se recogieron por escrito a través de un formulario digital.

3.3. PROCEDIMIENTO

A lo largo del semestre, la asignatura fue implementada mediante una propuesta gamificada estructuralmente a través de la plataforma digital gratuita FantasyClass (<https://fantasyclass.app/>). Este entorno permitió gestionar puntos de experiencia, monedas virtuales, recompensas y colecciones de cartas digitales, así como ofrecer retroalimentación inmediata, retos individualizados y dinámicas grupales.

La contextualización de las actividades se articuló mediante una narrativa inspirada en el universo de Harry Potter, que sirvió de hilo conductor para todas las actividades de aprendizaje. Cada fase general de la narrativa correspondió a uno de los bloques de la asignatura.

En el primer día de clase de la asignatura, las alumnas visualizaron un vídeo en el que les explicaba que eran unas niñas que vivían en un orfanato y qué, des de siempre, les sucedían cosas extrañas que no podían explicar. El vídeo les decía que hoy, era su cumpleaños, y que todo iba a cambiar: Habían recibido una carta. En este momento, recibían una carta física, escrita por Dumbledore, el director de Hogwarts, en la que les explicaba que habían sido aceptadas a la mágica escuela. En esta

carta, recibían también un usuario y su código de acceso a la plataforma FantasyClass. A partir de allí, empezó la aventura.

En una primera fase, que sirvió como repaso y preparación para el resto de curso, donde se trabajaron conceptos sobre la didáctica de las ciencias experimentales en el contexto de la asignatura, las alumnas tuvieron que conseguir el dinero que le habían ahorrado sus padres, comprar su material académico y resolver algunos problemas más antes de iniciar su curso en Hogwarts.

Una vez allí, el sombrero seleccionador les asignó una de las casas de Hogwarts: algunas veces tendrían que trabajar con las compañeras de su casa en vez de hacerlo con su grupo habitual.

Y también llegaron las malas noticias: el señor de las tinieblas, Lord Voldemort, iba a volver de entre los muertos. Tenían que protegerse y proteger el mundo mágico. Para ello, realizaron los retos que les proponían los profesores de Hogwarts a lo largo del curso. Cada profesor encarnaba el rol de experto en alguno de los bloques temáticos de la asignatura. Además, a modo de estructuración, síntesis y aplicación del conocimiento, las alumnas tuvieron que superar algunas de las dificultades a lo largo del curso, como los engaños de Dobby o la liberación de los dementores de Azkaban. Finalmente, se enfrentaron al momento final: una batalla con Lord Voldemort. Esta parte correspondió al cierre de la asignatura, con un claro componente de aplicación de los contenidos.

De entre las actividades iniciales, relacionadas con la didáctica de las ciencias y la naturaleza de las ciencias, las relevantes fueron: (a) se realizaron, en los inicios de algunas de las clases, juegos de lógica o patrones con trasfondo científico propuestos por Tom, el dueño de la taberna; (b) Este mismo personaje, les propuso la actividad de la “caja negra”, diseñada para promover la formulación de inferencias a partir de la experimentación indirecta; y (c) el caso del “robo de la varita”, una dinámica en la que los grupos debían formular, revisar y justificar hipótesis científicas a partir de pistas progresivas.

De entre los retos propuestos por los profesores de Hogwarts, que relacionaron con los contenidos específicos de la asignatura, cabe destacar: (a) la clase de animales fantásticos, donde tuvieron que hacer una

exploración del entorno cercano para identificar y clasificar seres vivos; (b) la clase de herbología, donde tenían que crear un producto divulgativo sobre la alimentación saludable desde una perspectiva sostenible; y (c) un entrenamiento en clase de defensa contra las artes oscuras, donde tenían que completar un conjunto de actividades relacionadas con la sensibilidad corporal.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática inductiva, apoyado con Atlas.ti v.25, siguiendo los principios del análisis del contenido propuesto por Braun y Clarke (2006). En primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva de las respuestas para familiarizarse con el contenido. Posteriormente, se procedió a una codificación abierta línea por línea, identificando unidades de significado y etiquetas recurrentes. Estas etiquetas fueron agrupadas en categorías temáticas emergentes, que permitieron estructurar los resultados de forma comprensiva y coherente con las experiencias del alumnado. La interpretación de los datos se apoyó en el uso de citas textuales representativas y se complementó con un análisis visual de las relaciones entre categorías.

4. RESULTADOS

El análisis del contenido de las respuestas del alumnado permitió identificar seis dimensiones clave que estructuran su vivencia en una asignatura gamificada con FantasyClass y ambientada en el universo narrativo de Harry Potter. A continuación, se presentan los resultados en orden decreciente de frecuencia, de forma que se prioricen los aspectos que han tenido una mayor presencia en el conjunto de respuestas analizadas.

La categoría más representada, con un 23,3 % de las menciones, es la relacionada con la motivación y participación activa. Las estudiantes relatan cómo el enfoque gamificado supuso un estímulo claro para implicarse más en clase, asistir con regularidad y completar incluso tareas opcionales. Una de ellas expresa: “Me ha motivado a estar activa y mostrar interés por superarme, debido a la suma de puntos que implicaba

cumplir con lo que la asignatura pedía”. Este testimonio refleja cómo la estructura de recompensas se articuló con un deseo genuino de mejora, evidenciando un tipo de motivación autónoma y sostenida. En la misma línea, otra estudiante indica: “ha sido una manera de estar más activa en la asignatura y participar más para obtener recompensas”. El diseño de las dinámicas permitió también transformar la percepción de las tareas optativas, como lo sugiere esta afirmación: “me ha dado una motivación para realizar algunas tareas optativas que quizás no habría hecho si no fuera por conseguir puntos”. Estas respuestas apuntan a un impacto motivacional no solo en términos de presencia o rendimiento, sino también en la manera en que se perciben y valoran las actividades del curso.

En segundo lugar, con un 20,0 % de las referencias, se sitúa la categoría elementos lúdicos y recompensas. Las dinámicas de juego integradas en FantasyClass —colecciones, puntos, monedas, retos, niveles— fueron percibidas como altamente motivadoras. Una estudiante resume esta experiencia al decir: “El hecho de poder conseguir colecciones a cambio de experiencia y monedas hacía que interactuaras más con FantasyClass”. Esta lógica de progresión y recompensa resultó fundamental para mantener el compromiso. Otras respuestas mencionan específicamente la utilidad de las cartas para sumar experiencia, como en: “sobre todo hacer las diferentes colecciones de cartas para poder sumar experiencia”. Asimismo, la competencia, lejos de percibirse como estresante, fue valorada como un incentivo social positivo: “a todo el mundo le gusta competir y no ser el último”. El deseo de avanzar y alcanzar nuevos objetivos también queda reflejado en afirmaciones como “a continuar con los retos por lograr”, mostrando cómo la narrativa de retos en sucesión fue capaz de sostener el interés a lo largo del tiempo.

La innovación metodológica y el dinamismo, con un 18,3 % de las menciones, ocupan el tercer lugar. Muchas estudiantes describen la experiencia como distinta, atractiva y más rica que la enseñanza tradicional. Un testimonio especialmente elocuente afirma: “me ha gustado mucho ir a clase, y saber que haríamos cosas diferentes y más chulas, no solo estar sentada escuchando el PowerPoint”. Esta frase no solo compara dos estilos de docencia, sino que manifiesta una expectativa de aprendizaje vinculada a la acción, la variedad y la sorpresa. Otra participante

destaca: “es una metodología interesante para dirigir una asignatura”, lo que sugiere una valoración no solo como estudiante, sino como futura docente. El componente de novedad también aparece en expresiones como “ha sido una iniciativa que me ha llamado mucho la atención, ya que nunca la había hecho” o “ha sido interesante y enriquecedor”, lo cual refuerza la idea de que el diseño gamificado introdujo una forma de enseñar que resulta significativa y memorable.

La siguiente categoría en frecuencia, con un 16,7 %, es la de narrativa y ambientación de Harry Potter. Aunque no todas las estudiantes se sentían inicialmente conectadas con este universo ficticio, muchas reconocen su eficacia como hilo conductor. Para quienes eran fans, la experiencia resultó especialmente estimulante: “mucho, porque me encanta Harry Potter y se ha hecho muy interesante”. Sin embargo, incluso quienes no conocían la saga valoraron positivamente el uso de la narrativa, como en el caso de una alumna que afirma: “el hilo conductor de Harry Potter estaba tan bien explicado que, aunque no he visto las películas, se entendía bien”. Esta capacidad de la narrativa para ser accesible y funcional, independientemente del bagaje previo, es uno de los puntos fuertes señalados. También aparecen algunas dificultades iniciales, como: “no he visto nunca las pelis así que a veces no sabía de qué trataba la trama”, aunque estas suelen ir acompañadas de apreciaciones positivas hacia el esfuerzo del profesorado: “pero valoro la dedicación del docente”. La narrativa, por tanto, no fue solo un decorado temático, sino una estructura comprensible, motivadora y bien integrada.

En quinto lugar se sitúa la categoría valoración del recurso FantasyClass, con un 11,7 % de las menciones. Aquí, las estudiantes distinguen el impacto positivo de la plataforma en sí misma, más allá de la ambientación narrativa. Una alumna afirma: “herramienta muy divertida para trabajar y para seguir el aprendizaje. Actividades muy interactivas y divertidas”. Esta percepción refuerza la idea de que FantasyClass, como recurso técnico, permite estructurar de forma atractiva el progreso del alumnado. Otra participante comenta: “me ha motivado la manera de trabajar con FantasyClass, pero no tanto el hecho de que fuera en torno a Harry Potter”, lo que evidencia una valoración independiente de los elementos narrativos. También se destaca su capacidad

para mantener la atención y la continuidad del trabajo en clase, como en: “me ha ayudado a mantener una continuidad respecto al trabajo en el aula y a captar mi atención para hacer los diferentes proyectos”.

Por último, con un 10,0 %, se encuentra la categoría relación entre teoría y práctica. Aunque con menor frecuencia, esta dimensión es pedagógicamente relevante. Algunas estudiantes expresan que la propuesta les ayudó a articular los contenidos conceptuales con experiencias prácticas, como en: “creo que realizar esta asignatura a través de esta temática me ha ayudado a relacionar contenidos teóricos y prácticos”. Sin embargo, otras apuntan a dificultades específicas en relación con la preparación de exámenes y la estructuración de contenidos: “es cierto que para mí falló algún aspecto teórico, ya que para estudiar para el examen fui bastante perdida, y mis compañeras también compartían esta sensación”. Esta tensión entre lo vivencial y lo conceptual sugiere la necesidad de cuidar el equilibrio entre los componentes narrativos y lúdicos y los objetivos curriculares más formales.

5. DISCUSIÓN

La implementación gamificada de esta asignatura universitaria ha generado una experiencia educativa altamente significativa en términos motivacionales. Los resultados del análisis temático, interpretados a la luz de la SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000), permiten afirmar que la intervención satisfizo en gran medida las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, promoviendo así una motivación más autodeterminada en las estudiantes (Subbash & Cudney, 2018). Tanto los elementos estructurales propios de FantasyClass como el uso coherente de una narrativa basada en el universo de Harry Potter contribuyeron a esta satisfacción, aunque con matices y algunas tensiones a considerar. A continuación, se analizan cada una de estas necesidades en relación con los datos obtenidos.

La autonomía, entendida como la experiencia de actuar con sentido, decisión y alineación con los propios intereses, se vio claramente favorecida por el diseño de la intervención (Zainuddin et al., 2020). Muchas estudiantes destacaron que el entorno gamificado les permitió

implicarse de forma más activa, tomar decisiones significativas y desarrollar una actitud de compromiso sostenido con la asignatura. Comentarios como “me ha motivado a estar activa y mostrar interés por superarme, debido a la suma de puntos que implicaba cumplir con lo que la asignatura pedía” o “me ha dado una motivación para realizar algunas tareas optativas que quizás no habría hecho si no fuera por conseguir puntos” reflejan cómo las participantes experimentaron un entorno donde se sentían autoras de su propio proceso de aprendizaje. Además, varias alumnas valoraron positivamente el hecho de poder participar en actividades distintas a las habituales, con afirmaciones como “me ha gustado mucho ir a clase, y saber que haríamos cosas diferentes y más chulas, no solo estar sentada escuchando el PowerPoint”, lo que sugiere una percepción de libertad metodológica y de elección que amplía el sentido de agencia (Peng et al., 2012).

El papel de la narrativa fue relevante también en esta dimensión. Aunque no ofrecía elecciones explícitas en términos de desarrollo argumental, sí proporcionó un marco simbólicamente potente que permitió a las estudiantes situarse como protagonistas dentro de una historia significativa (Soares et al., 2023). Asumir el rol de aprendices de Hogwarts que debían prepararse ante la posible vuelta de Voldemort constituyó una forma de personalización del aprendizaje, en la que cada acción tenía un sentido narrativo y no era percibida como una tarea aislada o arbitraria. Esta integración de las actividades dentro de un relato coherente facilitó, por tanto, la vivencia de una autonomía contextualizada y emocionalmente cargada (Guimerà-Ballesta et al., 2024; Koivisto & Hamari, 2019). Así lo confirma una alumna al afirmar: “ha sido una iniciativa que me ha llamado mucho la atención, ya que nunca la había hecho”, en una expresión que combina novedad, curiosidad y libertad de implicación. Además, el hecho de que varias estudiantes indicaran que “aunque no he visto las películas, se entendía bien” o que “no era necesario conocer Harry Potter para disfrutar” indica que la narrativa fue suficientemente inclusiva como para no suponer una barrera de entrada, lo que contribuyó a mantener la experiencia de autonomía incluso entre quienes no compartían el bagaje cultural de la saga. En este sentido, la narrativa operó como una estructura de sentido compartida, pero

no impuesta, lo que coincide con lo señalado por Sailer et al. (2017) y Xi y Hamari (2019) respecto al potencial de las narrativas para apoyar la necesidad de autonomía cuando permiten que los estudiantes actúen con sentido dentro de un contexto envolvente.

La necesidad de competencia, por su parte, también fue ampliamente satisfecha a través de los elementos de gamificación estructural que proporciona FantasyClass. Las estudiantes expresaron con frecuencia que el sistema de puntos, colecciones, niveles de experiencia y recompensas les ayudó a percibir su propio progreso y les incentivó a mejorar. Comentarios como “el hecho de poder conseguir colecciones a cambio de experiencia y monedas hacía que interactuaras más con FantasyClass” o “hacer las diferentes colecciones de cartas para poder sumar experiencia” reflejan que la retroalimentación constante y visual de sus avances facilitó la percepción de eficacia, una condición clave para activar la competencia (Sailer et al., 2017; Hanus & Fox, 2015). Además, en varias respuestas se alude a la presencia de un componente competitivo que era percibido como positivo, como en “a todo el mundo le gusta competir y no ser el último”, lo que sugiere un entorno desafiante pero no excluyente, que promovía la superación sin generar ansiedad o comparación negativa.

Sin embargo, también emergieron indicios de una cierta frustración de la competencia en relación con la integración entre la narrativa lúdica y los contenidos teóricos. Algunas estudiantes manifestaron sentirse desorientadas a la hora de preparar los exámenes, como en la afirmación: “para estudiar para el examen fui bastante perdida, y mis compañeras también compartían esta sensación”. Esta desconexión entre el progreso percibido dentro del entorno gamificado y la organización del contenido conceptual apunta a una limitación en el diseño que puede haber afectado la percepción de dominio disciplinar. Esta tensión es coherente con lo que advierten Van Roy y Zaman (2019), quienes señalan que, si los elementos de gamificación no se integran adecuadamente con los objetivos curriculares, pueden limitar o incluso frustrar el sentimiento de competencia.

En cuanto al papel específico de la narrativa en la satisfacción de esta necesidad, los datos sugieren un efecto más débil pero presente.

Algunas estudiantes indicaron que el relato servía como guía para conectar las distintas actividades y comprender su progresión, como en “me ha dado un punto de partida, motivación y un hilo conductor para seguir las actividades y las diversas sesiones” o “ha sido un buen hilo conductor y adecuado a todo el temario”. Estas afirmaciones permiten inferir que la narrativa ayudó a estructurar el aprendizaje, ofreciendo una línea argumental clara que proporcionaba continuidad y facilitaba la comprensión del conjunto. Esta función estructurante de la narrativa, al guiar el itinerario formativo dentro de un contexto significativo, puede considerarse una forma de apoyo a la competencia, especialmente cuando el alumnado percibe que los retos planteados están al alcance de sus posibilidades y conducen a logros tangibles (Koivisto & Hamari, 2019). Tal como proponen Wee y Choon (2019), una narrativa bien diseñada puede reforzar la percepción de dominio al organizar los aprendizajes dentro de una trama motivadora y progresiva.

Por último, la necesidad de relación fue probablemente la más sólidamente satisfecha en esta intervención, tanto por las dinámicas colectivas promovidas por la plataforma como por el papel vertebrador de la narrativa. Muchas respuestas aluden explícitamente a experiencias compartidas, a la cohesión del grupo y a la sensación de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Frases como “mis compañeras también compartían esta sensación” o “a todo el mundo le gusta competir” muestran que las estudiantes no vivieron la gamificación como una experiencia individualista, sino como una aventura compartida en la que el progreso era reconocido y celebrado en grupo (Buckley & Doyle, 2017; Morschheuser et al., 2017).

La narrativa de Harry Potter, en este sentido, actuó como una poderosa herramienta para generar un sentido de pertenencia simbólica. Al convertirse todas en “aprendices de Hogwarts”, las estudiantes compartieron una identidad común dentro de una ficción que estructuraba no solo las actividades, sino también las relaciones y los vínculos emocionales. Este marco compartido permitía que las interacciones en el aula se inscribieran en un universo narrativo conocido y emocionalmente cargado, lo que facilitó la construcción de vínculos interpersonales más ricos. Tal como han señalado Palomino et al. (2019) y Bormann y Greitemeyer (2015),

las narrativas tienen un alto potencial para satisfacer la necesidad de relación, ya que promueven la interacción social, la identificación con un grupo y la vivencia de experiencias colectivas en un marco coherente.

Los resultados de este estudio ofrecen varias implicaciones relevantes para el diseño de experiencias formativas en la educación inicial del profesorado, particularmente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias. En primer lugar, se constata que integrar una narrativa coherente a lo largo de una asignatura no solo facilita la organización de contenidos y actividades, sino que también actúa como un potente motor motivacional, especialmente cuando se combina con herramientas de gamificación estructural como FantasyClass. Esta combinación permite generar entornos de aprendizaje que responden a las necesidades psicológicas básicas del alumnado, reforzando su compromiso con la asignatura y su percepción de sentido y progreso. Los formadores de docentes deberían considerar, por tanto, el valor pedagógico de incorporar elementos narrativos que contextualicen las tareas dentro de una historia compartida, accesible y emocionalmente significativa, así como aprovechar plataformas que faciliten el seguimiento del aprendizaje de forma lúdica y visible.

Además, la experiencia vivida por las estudiantes en esta asignatura puede tener un efecto multiplicador, ya que en su futura práctica profesional tienden a replicar las metodologías que han experimentado como significativas. Exponer al alumnado de magisterio a propuestas gamificadas con fuerte componente narrativo no solo mejora su motivación y actitud hacia la ciencia, sino que también les proporciona modelos transferibles para diseñar actividades lúdicas y contextualizadas en la etapa de educación infantil. En este sentido, se refuerza la idea de que la formación del profesorado no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que ha de ofrecer vivencias pedagógicas que sirvan de referencia para el desarrollo de una enseñanza activa, emocionalmente conectada y centrada en el alumnado.

5.1. LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, se basa en una muestra

reducida y localizada de estudiantes de educación infantil en formación inicial, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o niveles formativos. Además, el análisis se centró exclusivamente en una única asignatura, con una intervención diseñada y conducida por el profesorado responsable de la docencia, lo cual puede introducir sesgos tanto en la percepción del alumnado como en la interpretación de los datos. Por otra parte, aunque el análisis cualitativo permitió identificar patrones temáticos relevantes, no se trianguló con otras fuentes de información, como observaciones en el aula, análisis de desempeño o escalas validadas de motivación, lo que habría aportado una visión más integral del impacto de la gamificación narrativa sobre el aprendizaje.

A partir de estos resultados, futuras investigaciones podrían explorar con mayor profundidad el papel de la narrativa en la satisfacción diferenciada de las necesidades psicológicas básicas de la SDT, utilizando metodologías mixtas que combinen datos cualitativos y cuantitativos. Sería especialmente relevante aplicar escalas estandarizadas de motivación autodeterminada o de satisfacción de necesidades, así como comparar grupos con y sin narrativa para aislar su impacto específico. También se sugiere investigar cómo la narrativa puede integrarse de forma más explícita en la enseñanza de contenidos teóricos, minimizando la disociación entre progreso lúdico y rendimiento académico. Finalmente, resulta pertinente ampliar estos estudios a otros niveles educativos, incluyendo formación secundaria o contextos de desarrollo profesional docente, y explorar en qué medida la experiencia de gamificación narrativa vivida por futuros docentes se traduce en prácticas pedagógicas transformadoras una vez incorporados a sus centros educativos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que una propuesta gamificada estructurada mediante FantasyClass y articulada con una narrativa coherente basada en el universo de Harry Potter puede generar un entorno de aprendizaje altamente motivador para estudiantes en formación inicial del grado de Educación Infantil. La combinación de mecánicas de juego, retroalimentación inmediata y una narrativa integradora

facilitó una mayor implicación en las actividades, una percepción positiva del progreso y una experiencia colectiva emocionalmente significativa. Desde la perspectiva de la SDT, estos efectos pueden explicarse por la satisfacción equilibrada de las tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, al permitir a las estudiantes actuar con sentido dentro de un contexto significativo y accesible; la competencia, a través de retos alcanzables, seguimiento del progreso y logros visibles; y la relación, mediante el refuerzo de la identidad grupal y la construcción de vínculos simbólicos y sociales en torno a la narrativa compartida.

Además de su impacto motivacional inmediato, esta intervención pone de relieve el potencial transformador de los enfoques gamificados narrativos en la formación del profesorado. Si los futuros docentes experimentan formas de enseñanza activa, contextualizada y emocionalmente implicada, es más probable que repliquen estos modelos en sus propias aulas, favoreciendo así el desarrollo de una educación científica más cercana, lúdica y significativa desde las primeras etapas escolares. El estudio confirma que el diseño de experiencias educativas que integren coherentemente elementos lúdicos y narrativos, alineados con marcos teóricos robustos como la SDT, no solo mejora la actitud hacia las ciencias, sino que promueve un compromiso sostenido con el aprendizaje y la enseñanza de esta área, contribuyendo a romper con patrones tradicionales que históricamente han generado rechazo o desafección hacia la ciencia en el ámbito educativo.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Estudio de la motivación intrínseca en la personalización de la gamificación de una asignatura de didáctica de las ciencias experimentales en los grados de Maestro. Una contribución al ODS-4” (REDICE24-3707) de la Universitat de Barcelona.

8. REFERENCIAS

Avraamidou, L., & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707.

- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bormann, D., & Greitemeyer, T. (2015). Immersed in virtual worlds and minds: Effects of in-game storytelling on immersion, need satisfaction, and affective theory of mind. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 646–652. <https://doi.org/10.1177/1948550615578177>
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez del Amo, R., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 521–530.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2009). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686993>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009>
- Dávila Acedo, M. A., Borrachero Cortés, A. B., Cañada Cañada, F., Martínez Borreguero, G., & Sánchez Martín, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550–564.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268
- Erdogdu, F., & Karatas, F. O. (2016). Examining the effects of gamification on different variables in science education. *Proceedings of international Turkic world educational sciences and social sciences congress* (pp. 77–84). Turk Eğitim-Sen Genel Merkezi.
- Fleer, M. (2017). Scientific playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, 49, 1257–1278. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9653-z>

- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238–264.
<https://doi.org/10.1080/10409280802595441>
- Guimerà-Ballesta, G., Jiménez-Valverde, G., Fabre-Mitjans, N., & Heras-Paniagua, C. (2024). Estudio del impacto de una asignaturagamificada en la actitud hacia las ciencias en futuros maestros de educación infantil. In C. Pérez-Curiel, R. Domínguez-García, & J. Zarauza (Eds.), *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 1306–1326). Dykinson.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January 6–9). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. 2014. 47th *Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034), Waikoloa, HI, USA.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hong, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2024). Approaches and game elements used to tailor digital gamification for learning: A systematic literature review. *Computers & Education*, 212, 105000.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105000>
- Klock, A. C. T., Gasparini, I., Pimenta, M. S., & Hamari, J. (2020). Tailored gamification: A review of literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 102495.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102495>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Kokkotas, P., Rizaki, A., & Malamitsa, K. (2010). Storytelling as a strategy for understanding concepts of electricity and electromagnetism. *Interchange*, 41, 379–405.
- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143–1162.
- Martín-García, J., Pozuelo Muñoz, J., de Echave Sanz, A., & Cascarosa Salillas, E. (2023). Experiencia y actitudes hacia la ciencia: un estudio con maestros en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94651>

- Millar, R., & Osborne, J. F. (Eds.). (1998). *Beyond 2000: Science Education for theFuture*. London: King's College London.
- Morschheuser, B., Hamari, J., & Maedche, A. (2017). Cooperation or competition—When do people contribute more? A field experimenton gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.001>
- Ngman-Wara, E. I., & Edem, D. I. (2016). Pre-service basic science teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards science teaching. *International Journal of Innovative Education Research*, 4(1), 20–41. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol4.iss8.576>
- Oliveira, W., & Bittencourt, I. (2019). *Tailored gamification to educational technologies*. Springer.
- Palmer, D. (2020). Teacher enthusiasm and student motivation for learning. *Global Journal of Educational Studies*, 6(1), 40–49. <https://doi.org/10.5296/gjes.v6il.16405>
- Palomino, P.T.; Toda, A.M.; Oliveira, W.; Cristea, A.I. & Isotani, S. Narrative for gamification in education: Why should you care? In *Proceedings of the IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies*, Maceio, Brazil, 15-18 July 2019; pp. 97-99.
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school—A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Peng, W., Lin, J. H., Pfeiffer, K. A., & Winn, B. (2012). Need satisfaction supportive game features as motivational determinants: Anexperimental study of a self-determination theory guided exergame. *Media Psychology*, 15(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/15213269.2012.673850>
- Putz, L. M., Hofbauer, F., & Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 110, 106392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Santos, A. C. G., Oliveira, W., Hamari, J., Rodrigues, L., Toda, A. M., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2021). The relationship between user types and gamification designs. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 31, 907-940. <https://doi.org/10.1007/s11257-021-09300-z>

- Sasway, H. P., & Kelly, A. M. (2020). Instructional behaviors affecting student attitudes towards science. *Community College Journal Research and Practice*, 45(6), 385–402. <https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1719937>
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(7), 870–901. <https://doi.org/10.1002/tea.21139>
- Soares, S., Gonçalves, M., Jerónimo, R., & Kolinsky, R. (2023). Narrating science: Can it benefit science learning, and how? A theoretical review. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(9), 2042–2075. <https://doi.org/10.1002/tea.21851>
- Subbash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Tsoumanis, K. G., Stylos, G., & Kotsis, K. T. (2023). A comparative study between Greek pre-service teachers and primary school students' scientific literacy levels. *Science Education International*, 34(2), 121–131. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i2.6>
- Tytler, R., & Ferguson, J. P. (2023). Student attitudes, identity, and aspirations toward science. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler, & J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education: Volume III* (pp. 158–192). Routledge.
- Mammadov, R., & Cimen, I. (2019). Optimizing teacher quality based on student performance: A data envelopment analysis on PISA and TAILS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767–788. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2019). Unravelling the ambivalent motivational power of gamification: A basic psychological needs perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.04.009>
- Wee, S.-C. & Choong, W.-W. (2019). Gamification: Predicting the effectiveness of variety game design elements to intrinsically motivate users' energy conservation behaviour. *Journal of Environmental Management*, 233, 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2018.11.127>

- Wiens, P. D., Calkins, L., Yoder, P. J., & Hightower, A. (2022). Examining the relationship between instructional practice and social studies teacher training: A TALIS study. *The Journal of Social Studies Research*, 46(2), 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.05.006>
- Xi, N., & Hamari, J. (2019). Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management*, 46, 210–221. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.002>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2020.100326>

SECCIÓN III.

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD
Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

LENGUAJE, PENSAMIENTO Y ACCIÓN. PRÁCTICAS DOCENTES A TRAVÉS DEL HUMOR SOBRE FEMINISMO INTERSECCIONAL EN LOS GRADOS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL

DANIEL ORTEGA ORTIGOZA
Universidad Autónoma de Barcelona

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Identificar la reproducción de estereotipos sexistas y discriminatorios en torno al género, es uno de los objetivos que persiguen profesiones del ámbito socioeducativo como la pedagogía y la educación social. Ambas ramas intervienen profesionalmente en una amplia amalgama de ámbitos con poblaciones en riesgo de exclusión y vulnerabilidad social, erigiéndose, por tanto, en disciplinas que generan una labor pedagógica, educativa, mediadora y formativa, y que, junto a la comunidad social y a las escuelas, es promotora de integración socioeducativa, cultural y de participación en la sociedad (ASEDES, 2007).

Atendiendo esta definición, resulta inexorable que, en la formación de los respectivos grados, los equipos docentes ponderen una perspectiva de género. Sin embargo, ¿cómo se traslada esta formación en el espacio de enseñanza-aprendizaje hacia las futuras pedagogas y educadoras sociales?

El presente capítulo realiza una propuesta didáctica a través del humor para trabajar contenidos relacionados con el género y la intersección a través de casos prácticos en los diversos ámbitos de ambas disciplinas,

siendo necesario considerar la interrelación existente entre el género, la raza, la clase o la edad, para poder entender el propio término de desigualdad (Rodó-Zárate, 2021). Y es que la pedagogía de carácter feminista permite articular nuevos paradigmas educativos, que hacen replantear las dimensiones educativas sobre el cómo (metodologías), dónde (espacios), qué (epistemologías y competencias) y quiénes (subjetividades) (Agud-Morell et al., 2020)

Para poder interiorizar estos conceptos, una de las herramientas didácticas en el espacio de la educación superior es el humor. Su carácter transversal se refleja tanto en las clases magistrales y teóricas realizadas por los equipos docentes, así como un recurso a utilizar en las diversas dinámicas participativas entre los diversos roles existentes en el aula. Además, su utilidad es variopinta, tal y como explicamos a continuación:

Desde un punto de vista didáctico, permite ilustrar conceptos complejos, generar ejemplos de la praxis profesional futura- en este caso hacia futuras pedagogas y educadoras sociales-, generando un pensamiento crítico. Y es que el pensamiento crítico, a través de la ironía o la sátira, permite hacer frente a diversas normas sociales, desigualdades o tensiones institucionales, que son plausibles en el caso de ambas disciplinas, a tenor de los diversos escenarios profesionales donde tiene cabida tanto la pedagogía como la educación social.

Por otro lado, la vertiente relacional, permite crear ciertos vínculos entre docente y alumnado, así como entre el propio grupo, a través de dinámicas participativas y una mejora de la competencia comunicativa. Por ello, el material humorístico suele ser uno de los tipos de manifestaciones docentes que más conocimientos previos se exige por parte del propio alumnado (Castro, 2010). De esta manera, las prácticas humorísticas a nivel metodológico, permite por un lado mejorar la dotación de conocimientos al alumnado de una manera *rompedora*, dinámica y atractiva. Del mismo modo, se fomenta una mayor participación en las dinámicas de clase, hecho que se genere un feedback *in situ* en el ejercicio docente.

Por otro lado, permite como decíamos, reflexionar y ser críticos ante las realidades que se enfrentan ambas disciplinas, pues permite crear ambientes interrogativos y complejiza el pensamiento, invitando a pensar

otras alternativas y desarrollando, por tanto, la creatividad en el alumno (Kanovich, 2008). Y finalmente, el objetivo del humor como herramienta didáctica es el aumento del alcance de los aprendizajes adquiridos en el aula, a fin de generar un impacto en el alumnado más allá del aula.

Por tanto, en el presente documento se utiliza el humor como herramienta didáctica de innovación docente para trabajar elementos de intersección en los grados de Pedagogía y Educación. La finalidad radica en la necesidad de sensibilizar al alumnado sobre elementos relacionados con los estigmas, prejuicios y violencias ejercidas hacia usuarios que atienden ambas profesiones. A través de esta propuesta didáctica de innovación docente basada en el humor, pero también en las acepciones conceptuales de dichos elementos, se difunden estos aprendizajes en el marco de la asignatura “Mediación y conflicto” en el cuarto curso de sendos grados universitarios.

2. OBJETIVOS

A través de diversas prácticas curriculares con la interseccionalidad y el humor como instrumento que vehicula el proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer objetivo pasa por generar en el alumnado un pensamiento reflexivo, a fin de conocer de primera mano qué prejuicios podemos elaborar tanto a nivel personal como a nivel profesional con las personas usuarias que atienden los escenarios profesionales futuros.

Como segundo objetivo, partiendo de materiales diversos (artículos, resolución de casos, *reels* de redes sociales etc.) y de autoras como Desiré Bela (2018), o Asaari Bibang (2021), los contenidos curriculares pretenden vehicular elementos de humor y género, a fin de aumentar el pensamiento crítico del alumnado en educación social, como ya hicieron con anterioridad autoras como Hooks (1994). Y es que en consonancia con la finalidad de ambos grados y de esta comunicación, ambas profesionales tienen un perfil claramente marcado por la interseccionalidad, a fin de reducir los fenómenos de exclusión social que atiende la intervención socioeducativa futura, entre los que se incluyen cualquier atisbo de violencia de género, racismo, pobreza o aporofobia entre otros.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta experiencia de innovación docente se siguieron tres fases:

Una vertiente teórica, donde se exponen conceptos relacionados con la discriminación, los prejuicios, el conflicto o la xenofobia o el machismo entre otros. Estos conceptos van acompañados de diversas lecturas, tal y como se expuso en el anterior epígrafe.

Una segunda fase, donde se exponen diversos recursos para poder trabajar los prejuicios tanto a nivel social como a nivel profesional. Estos recursos varían desde material audiovisual, estudios de casos de experiencias docentes, y narrativas autoetnográficas a través de la experiencia profesional de los propios docentes. Además, estos recursos van acompañados de dinámicas participativas del alumnado, a través de debates y *role playing* donde se alternan los roles profesionales y de usuarios de los diversos escenarios profesionales en la pedagogía y en la educación social. El objetivo de esta segunda fase es llegar a trabajar de forma conjunta el feminismo interseccional para luchar precisamente contra los conceptos trabajados previamente en la anterior fase. En esta vertiente se trabaja además la observación participante por parte del equipo docente para ver si se aumenta la participación del alumnado en las dinámicas propuestas.

Y finalmente se realizaron cuestionarios de autoevaluación *ad hoc* de carácter cualitativo, donde el alumnado expresaba su pensamiento crítico respecto a las propuestas didácticas y a las dinámicas realizadas. De esta manera se articula tanto la autoevaluación del alumnado, la evaluación de las praxis docentes, y en última instancia, la propia asignatura.

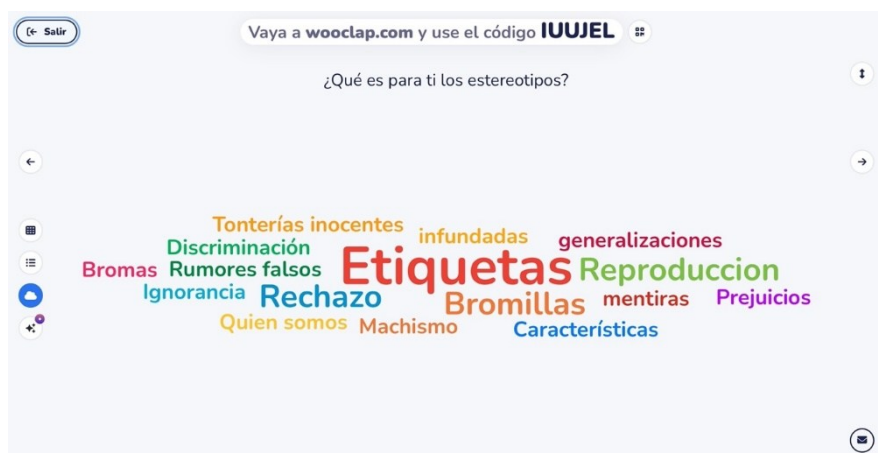
La experiencia se desarrolló durante el primer semestre del curso 2024/2025 en la asignatura de Mediación y Conflicto de los grados en Pedagogía y Educación Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.

3.1. PROCEDIMIENTO – HACIA UNA NOCIÓN DEL CONFLICTO A TRAVÉS DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS TÉRMINOS ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

En esta fase inicial, que es el embrión del proyecto de innovación docente, se realiza a través de la plataforma *Wooclap* la siguiente pregunta:

¿Qué es para ti los estereotipos? Cada alumno/a, con su dispositivo móvil u ordenador, lanza sus respuestas hasta generar entre todos/as una nube de ideas. La plataforma permite interactuar on line y tener un *feedback* instantáneo en los dispositivos audiovisuales e informáticos de aula, hecho que permite una mayor interacción entre alumnado y profesorado. Como ejemplo, la imagen 1 que se resalta a continuación, escenifica la nube de ideas realizada por el grupo clase donde se llevó a cabo el proyecto de innovación docente que se presenta en estas líneas:

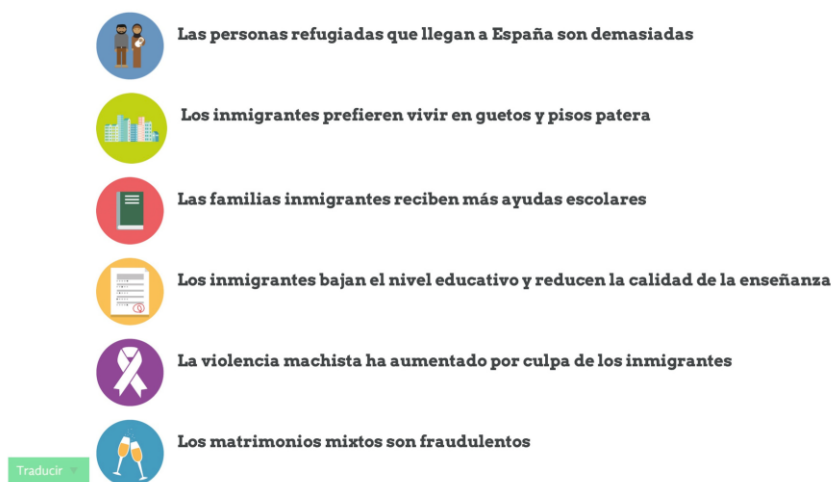
IMAGEN 1 : *Ejemplo de nube de ideas realizado por el alumnado*



Ello nos lleva, por tanto, a complementar algunas acepciones teóricas del término prejuicio, quienes según Allport (1954), cumplen funciones de categorización, simplifican nuestra realidad.

Estos estereotipos perpetúan una serie de categorías que en el *imaginario social colectivo* generan una serie de fenómenos relacionados con la xenofobia, el machismo o la nula tolerancia hacia diversos colectivos, perpetuando en muchos casos, la exclusión social. La imagen 2, ejemplifica los *mitos* a través de ejemplos cotidianos que perpetúan la generación de estereotipos relacionado con nuestro objeto de estudio:

IMAGEN 2 : Ejemplos de prejuicios cotidianos



3. RESULTADOS

Las evaluaciones tanto de la asignatura como del equipo docente muestran a nivel cualitativo una serie de reflexiones generadas por el propio alumnado donde se destaca la asunción del pensamiento crítico, la perspectiva de género, la necesidad de una constante formación específica y la autorreflexión, a fin de mejorar la praxis socioeducativa futura. También se destaca un especial énfasis en una mayor participación del alumnado, dada la diversidad de;

Y finalmente, para complementar lo citado con anterioridad, y a su vez generar un hilo conductor- especialmente necesario- entre feminismo e interseccionalidad, se sugiere la lectura del blog de Desiree Bela, autora entre otras, del libro “ser mujer negra en España”, reflejado a continuación:

<https://www.desireebela.com/a-ti-que-te-sientes-negra-por-dentro/>

3.2. PROCEDIMIENTO – EL HUMOR COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA INTERSECCIONAL EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL.

Los anteriores epígrafes tenían por objeto conceptualizar los términos estereotipos, prejuicios y discriminación. Una vez conceptualizados, se intenta utilizar el humor como herramienta docente para, por un lado,

escenificar ejemplos cotidianos de estos prejuicios que vehiculen fenómenos interseccionales como el racismo o el machismo y, por otro lado, verificar qué hacemos los profesionales del mundo socioeducativo como las pedagogas y las educadoras ante tales fenómenos.

En el primer supuesto, se ha utilizado a una de las referentes humorísticas de este país que más defiende el feminismo interseccional a través de su construcción de monólogos donde las realidades de todas las mujeres están representadas. Y es que la autora defiende a través de su obra, un feminismo más plural que refleje las intersecciones que atraviesan fundamentalmente, a las mujeres racializadas. Como punto de partida, en el aula se expone el siguiente vídeo que se puede visualizar a través del siguiente link de un reel de Instagram :

<https://www.youtube.com/shorts/rjn424UjZIY>

IMAGEN 3 : *Ejemplo del reel de Instagram*



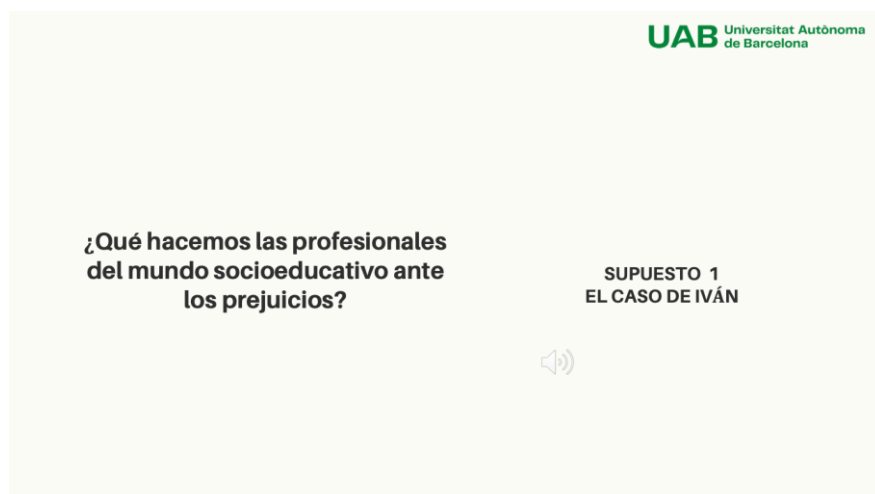
Queda reflejado, por lo tanto, a través de este monólogo la necesidad de aunar feminismo y antirracismo para confluir en el término intersección. Un término acuñado por Crenshaw en 1989, para tener un concepto de uso práctico a fin de analizar las omisiones jurídicas y desigualdades concretos. En el ámbito académico, la interseccionalidad parece haberse difundido bien para hablar de identidades o de desigualdades múltiples e interdependientes (Blige, 2010).

Y este nuevo paradigma al cual queremos llegar a medida que se desarrollan los debates en el aula, nos permite llegar al supuesto de qué hacemos las educadoras y las pedagogas para hacer frente a los conceptos trabajados previamente: machismo, racismo, prejuicios o estereotipos entre otros.

Al ser preguntados si los profesionales tenemos, existe unanimidad en el grupo aula, sobre que los profesionales no debemos tener dichos prejuicios para trabajar en diversos contextos socioeducativos como son el ámbito comunitario, escolar, de justicia o social entre otros.

Por ello, siguiendo con la estela del humor, y tomando como punto de partida una narrativa autoetnográfica del docente- fruto de su experiencia previa laboral como educador social- a continuación, se reproduce mediante un audio de 2 minutos el llamado “Caso del Iván” tal como se representa en la figura 1 a continuación :

FIGURA 1 : *El caso de Iván*



Iván es un integrador social que trabajaba con el docente de la asignatura ; es de etnia gitana y está buscando trabajo como integrador social; tiene experiencia previa en la asistencia y acompañamiento a chicos y chicas con discapacidad intelectual, como monitor de comedor, ocio y tiempo libre y ha tenido otros trabajos en el ámbito del transporte, comercio y logística internacional, puesto que previo a realizar integración social, ha hecho un grado superior en comercio y logística.

Asiste a una entrevista de trabajo en una asociación comunitaria que trabaja mediante el ocio y tiempo libre, con la comunidad gitana en una ciudad a las afueras de Barcelona. Iván ha seguido los pasos previos (entrega de CV, entrevista telefónica etc) y se dispone a realizar la primera entrevista como candidato a ser integrador en esa entidad.

En el marco de la entrevista, que en un inicio se desarrolla con normalidad y en la lengua vehicular de la entidad (catalán, como la lengua materna de Iván), la entrevista la realiza la educadora responsable del proyecto. Iván relata a su amigo y compañero- educador social y profesor de esta asignatura- la siguiente anécdota que describimos íntegramente a continuación, dado que el formato libro no nos permite reproducir el audio expuesto en la sesión de aula.

(Iván) “Buah, no sabes lo que me ha pasado. Llevábamos un rato de entrevista y me dice la educadora : Pero una pregunta, tu eres gitano o no eres gitano? Y yo respondo “sí, sí”. Sí que lo soy.

La educadora prosigue la entrevista: “ Buah, es que por tu apariencia y tal, sí que lo diría pero es que claro, has empezado tú hablando catalán y lo hablas perfectamente y claro no es habitual! Sí que es verdad que cada vez más se está cambiando y demás pero no es lo habitual.

(Iván) “ y nada, se ha puesto como contenta sabes? Jajajaja”.

A nivel de aula, el equipo docente refleja por un lado la perplejidad del alumnado, y por otro lado alguna *risa* incómoda relativo a la experiencia vivida. El objetivo de entrelazar este audio posterior, de un caso real vivido por una persona usuaria en el marco de una entrevista laboral- en el sector socioeducativo para más inri- ha sido poner de manifiesto que los prejuicios no sólo están presentes en el llamado imaginario colectivo- sino

que también las profesionales debemos hacer frente a los mismos en nuestra praxis laboral. Una praxis laboral que recordemos, se escenifica en contextos de auténtica vulnerabilidad social y económica entre otras.

3.3. PROCEDIMIENTO – EL CUESTIONARIO EVALUATIVO SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES INTERSECCIONALES A TRAVÉS DEL HUMOR.

Finalmente tal y como indicamos con anterioridad, se elaboró un cuestionario ad hoc, de carácter cualitativo para alcanzar los objetivos docentes previamente establecidos, que recordemos pasaban en primer lugar por generar en el alumnado un pensamiento reflexivo a fin de conocer los prejuicios personales y profesionales existentes en los escenarios profesionales futuros. Y en segundo lugar por generar pensamiento crítico a través del feminismo interseccional en el espacio de educación superior.

A continuación reproducimos el cuestionario a través de la plataforma Google forms que se pasó al alumnado a través de las siguientes tres imágenes:

IMAGEN 4 : Cuestionario ad hoc parte 1

El humor como herramienta didáctica interseccional

El cuestionario que se presenta a continuación guarda relación con las prácticas docentes realizadas en la asignatura. Contesta a las mismas de forma libre.

¿Has utilizado o presenciado el uso del humor en el aula para abordar cuestiones de género o feminismo?

La vostra resposta

¿Qué tipo de humor se usó y cómo fue recibido por el grupo?

La vostra resposta

¿Qué posibilidades crees que ofrece el humor para introducir o cuestionar temas relacionados con el feminismo interseccional (como racismo, clase, diversidad funcional o corporal)?

La vostra resposta

IMAGEN 5 : Cuestionario ad hoc parte 1I

¿Puede el humor abrir espacios de reflexión crítica? ¿Por qué?

La vostra resposta

¿Puede el humor abrir espacios de reflexión crítica? ¿Por qué?

La vostra resposta

¿Cómo se puede evitar que el humor refuerce estereotipos o banalice las luchas feministas?

La vostra resposta

¿Cómo se puede evitar que el humor refuerce estereotipos o banalice las luchas feministas?

La vostra resposta

Imagen 4 : Cuestionario ad hoc parte 1II

¿De qué manera crees que el humor puede ayudar a reducir la resistencia o el rechazo inicial que a veces provocan los discursos feministas en el aula?

La vostra resposta

¿Qué competencias crees que has adquirido con las prácticas docentes realizadas en el aula?

La vostra resposta

¿Qué practicas docentes te han gustado más?

La vostra resposta

¿Crees que estas práctica docentes te servirán en tu praxis laboral futura como pedagoga o educadora social?

La vostra resposta

4. RESULTADOS

A raíz de esta experiencia de innovación docente, se puede destacar que hubo una mayor participación del alumnado, dada la diversidad de materiales audiovisuales y de lecturas correlacionadas con las guías docentes en los grados de Pedagogía y Educación social.

Del mismo modo, tal y como veremos, el alumnado expresó una serie de reflexiones donde se destaca la asunción del pensamiento crítico, la perspectiva de género, la necesidad de una constante formación específica y la autorreflexión, a fin de mejorar la praxis socioeducativa futura. Y finalmente, las dinámicas de autoetnografía docente permite visualizar diversos escenarios profesionalizadores de la pedagogía y la educación social, entendiendo la mediación como una herramienta útil de prevención de conflictos.

A continuación se presentarán los primeros resultados cualitativos, del cuestionario ad hoc realizado al alumnado a raíz de la presentación de las prácticas docentes que recurren el humor para trabajar el feminismo interseccional. Al realizar el cuestionario en horario de clase, esta dinámica que concluía la práctica docente permitió tener una muestra alta, donde el 84 % de la totalidad del alumnado (46) pudieron responder el cuestionario.

Respecto a las posibilidades del humor como estrategia docente uno de los participantes destaca cómo se puede utilizar para, en el caso del feminismo interseccional, señalar los privilegios para abrir críticas ante las resistencias de los mismos.

“Creo que el humor tiene el poder de desactivar defensas. Cuando hablamos de feminismo interseccional, a veces encontramos resistencias, sobre todo si se siente que “señalamos” privilegios. El humor, si está bien empleado, puede hacer que la crítica entre por otro canal: más emocional, menos confrontativo en apariencia, pero igual de incisivo”.

Siguiendo la estela de las connotaciones teóricas y conceptuales otorgadas en la asignatura, otra de las alumnas considera que el humor como estrategia presenta algún riesgo sino está bien contextualizado, puesto que puede fomentar el privilegio y posteriormente herir.

“El riesgo es claro: **cruzar la línea y herir**. Si el humor no está bien contextualizado o parte desde el privilegio, puede convertirse en un refuerzo de estereotipos en vez de una crítica. También hay que tener cuidado con el cinismo: no todo vale por hacer reír”.

Al ser preguntados por algún ejemplo docente que a través del humor se haya podido visibilizar la desigualdad desde una perspectiva feminista, uno de los alumnos recordó el ejemplo del reel expuesto en apartados previos de este capítulo:

“Sí, en un seminario se analizó un vídeo que mostraba cómo se trataba a las mujeres racializadas en los medios y en el imaginario colectivo. Era irónico, incómodo, pero generó un gran debate. Vimos cómo algo tan cotidiano como un video a través de frases cotidianas, puede contener una crítica social muy compleja” (Alumna 24)

Otra de las cuestiones está referida a las prácticas docentes. Al ser cuestionados sobre las dinámicas, varios alumnos coinciden en la diferencia de las clases magistrales clásicas, señalando que “Hemos podido profundizar en conceptos nuevos para nosotros, que no hemos dado en otros años anteriores, muy diferente a lo que hemos tenido” (Alumno 37) o que las clases son “ muy dinámicas y amenas, donde se fomenta la participación activa a clase y los seminarios resultan muy entretenidos” (Alumna 9).

En este sentido se celebra la dotación de casos prácticos que permiten al alumnado visualizar dilemas que se pueden hallar en escenarios profesionales futuros de extrema complejidad. Se destaca por tanto las contradicciones internas y la gestión de las emociones como competencias que se han podido trabajar a través de estas prácticas curriculares.

“Especialmente los casos prácticos y cómo los profesionales nos tenemos que enfrentar a los propios prejuicios personales, suponiendo en ocasiones dilemas y contradicciones internas”(Alumna 23)

“Los casos prácticos sobre cómo los prejuicios también afectan a los profesionales, cuando pensamos que no tenemos. Para ello es necesario una formación constante y específica en perspectiva de género” (alumna 3)

Asimismo, con relación al concepto de interseccionalidad y cómo se interpreta en nuestra profesión, existen algunas valoraciones que interrelacionan la necesidad de integrarlo en los escenarios profesionales. Ejemplos expuestos en clase y el tipo de ejemplo donde se usa el humor

generan también ciertas competencias de reflexión crítica en el alumnado, tal y como destacan algunos participantes:

Porque obliga a **leer entre líneas**. Un vídeo feminista, por ejemplo, no se queda solo en el chiste: exige interpretar, ver qué estructuras está cuestionando, a quién interpela. Enseña a detectar lo que no se dice directamente. Y eso es clave en nuestra profesión: leer lo social más allá de lo aparente. (Alumna 37)

Y finalmente, tal y como se exponen en las preguntas del cuestionario, el alumnado fue preguntado por qué competencias se trabajaron a través de las prácticas curriculares para trabajar aspectos teóricos sobre los prejuicios, estereotipos y el feminismo interseccional entre otros. En este sentido, el pensamiento crítico del alumnado se refleja en algunas de las valoraciones expuestas en el cuestionario:

“Me has dejado KO. Durante los 3 primeros años de carrera nos han enseñado a que los educadores no juzgamos. Que luchamos contra los prejuicios y ahora me doy cuenta que esto hay que hacerlo a diario”
(Alumno 7)

Destacar no obstante que las valoraciones sobre el humor como estrategia no se erigieron como valoración unívoca u homogénea del cuestionario, sino que se ha realizado ésta como estrategia, dado que el propio alumnado valoró las connotaciones teóricas de la asignatura, hecho que refleja la solidez de la misma pese al uso del humor como estrategia docente.

“Contrariamente a lo que pensé que sería, aunque esta asignatura tiene una base muy teórica, ha sido de extremo interés por su planteamiento práctico, con propuestas de trabajo de interés y aplicación laboral futura, tanto personal como grupal. Me parece una asignatura que no sólo ofrece una base formativa sólida, sino también una perspectiva de las posibles salidas laborales interesante. Las sesiones muy dinámicas. (Alumna 21).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este documento era exponer una experiencia de innovación docente en los grados de Pedagogía y Educación Social en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde se hace uso del humor como estrategia didáctica.

Presentada la experiencia de innovación docente y los resultados extraídos de la misma, llegamos a la conclusión que el humor puede resultar útil a fin de mejorar la capacidad participativa del alumnado, dado que permite ser utilizado en una variedad de situaciones docentes y pedagógicas que varían desde las lecciones magistrales, hasta la visualización de recursos multimedia o la dotación de casos prácticos.

En este sentido, a pesar del impacto cualitativo que muestran algunos resultados, algunos alumnos muestran algunas reticencias sobre el uso del humor, alertando de los posibles riesgos que puede suponer en algunas personas. Sin embargo, como de forma previa se explicó al alumnado, el humor es una práctica docente para aumentar el pensamiento crítico en cuestiones cercanas a los (futuros) escenarios profesionales de ambos grados, tales como el feminismo interseccional, los estereotipos y los prejuicios entre otros. Del mismo modo, el humor como herramienta docente nos ha permitido además poner en tela de juicio qué prejuicios pueden tener los profesionales del ámbito socioeducativo precisamente en estos escenarios profesionales, en aras de reflejar las dificultades y dilemas profesionales, personales y éticos que podemos enfrentarnos en nuestra praxis laboral futura.

Finalmente, sería conveniente seguir investigando y mejorando las praxis docentes en el futuro, mejorando los cuestionarios de evaluación así como las dinámicas preestablecidas, a fin de implementar el humor, entre la amplia amalgama de competencias docentes en el espacio de educación superior, con el objetivo intrínseco de consolidar el feminismo interseccional como eje de las políticas socioeducativas en espacios no formales como son los escenarios profesionales relacionados con la pedagogía y la educación social. De esta manera se mejoraría la dotación de elementos relacionados con la perspectiva de género en todo el alumnado de ambos grados, mejorando en el futuro, las praxis laborales en los escenarios de complejidad que atienden dichas profesionales.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al alumnado de ambos grados por su alta participación, su predisposición a interiorizar los conceptos teóricos dotados por la

asignatura y especialmente por integrar el humor como práctica docente para una mejora de los escenarios profesionales futuros. Sin ellos, no hubiera sido posible el desarrollo de la experiencia de innovación docente que hemos presentado en este capítulo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agud-Morell, I., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J., y Sánchez, A. (2020). Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual. Depòsit Digital UAB <<https://ddd.uab.cat/record/226865>
- Allport, G.W. (1954) The nature of prejudice. New York : Addison-Wesley.
- Bela-Lobedde, D. (2018). Ser mujer negra en España. EDICIONES B.
- Bibang, A. (2021). Y a pesar de todo, aquí estoy. Bruguera.
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation: théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. L'Homme & la Société, 176177(2), 43-64.
- Castro, M.S. (2010). Humor se escribe con Hache. Una propuesta didáctica para la explotación del léxico en clase de Ele a través del Humor. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 1-11.
- Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In *Feminist legal theories*(pp. 23-51). Routledge.
- Hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Rout-ledge.
- Kanovich, S. (2008). El uso del humor en la enseñanza universitaria. Cuadernos de Investigación Educativa, 2(15), 71-90.

RELACIÓN ENTRE GÉNERO, RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES MADRILEÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

ÁNGELA OSUNA

Universidad Francisco de Vitoria

NATALIA REIG-ALEIXANDRE

Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA FERNANDA GAMBARINI DUARTE

Universidad Francisco de Vitoria

DAVID RONCERO

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el concepto de altas capacidades ha evolucionado de manera significativa. Anteriormente se asociaba principalmente al rendimiento en pruebas de cociente intelectual y al dominio cognitivo; hoy se reconoce que esta condición involucra una perspectiva más integral, dinámica y contextual. Actualmente, se entiende que las altas capacidades surgen de la interacción entre habilidades intelectuales, factores emocionales y ambientales, el entorno familiar y las oportunidades educativas disponibles, elementos que pueden facilitar o restringir su expresión (Tourón, 2020; Freeman, 2015). Desde esta perspectiva, las altas capacidades se conciben como un potencial que se manifiesta a lo largo del desarrollo vital, lo cual exige una respuesta educativa individualizada y holística que contemple tanto los aspectos intelectuales como los emocionales y sociales (Barquero et al., 2024).

A menudo, las altas capacidades se han vinculado con ideas erróneas en cuanto a las dificultades de adaptación emocional o social. No obstante, investigaciones recientes han desmentido estas creencias, al

mostrar que los estudiantes con altas capacidades no presentan un mayor desajuste en el plano personal y social, en comparación con sus iguales. Por el contrario, pueden mostrar una alta sensibilidad ética y un fuerte sentido de colaboración (Rodríguez-Naveiras et al., 2011; Freeman, 2015).

A pesar de estas evidencias conceptuales, el sistema educativo no siempre ofrece respuestas acordes a las necesidades socioemocionales de estos alumnos. Muchas intervenciones tienden a enfocarse exclusivamente en el ámbito cognitivo, obviando competencias clave como la empatía o el razonamiento moral, fundamentales para el desarrollo emocional, ético y relacional de estos estudiantes (Alarcón y Muñoz, 2019).

Desde esta perspectiva, es pertinente incorporar variables como el razonamiento moral y la conducta prosocial al análisis de las altas capacidades. Estas dimensiones, tradicionalmente poco exploradas en este contexto, permiten entender cómo los estudiantes con alto potencial intelectual abordan dilemas éticos y establecen vínculos con su entorno. El razonamiento moral se puede definir como la capacidad para reflexionar sobre situaciones complejas desde un punto de vista ético, mientras que la conducta prosocial hace referencia a acciones orientadas a beneficiar a otras personas como ayudar o compartir (Barquero et al., 2024; Freeman, 2015).

El estudio conjunto de las altas capacidades, el razonamiento moral y la conducta prosocial subraya la necesidad de diseñar propuestas educativas que favorezcan el desarrollo de la conciencia ética, la empatía y el compromiso social en este alumnado (Alarcón y Muñoz, 2019)

En este contexto, el presente estudio propone analizar las relaciones entre razonamiento moral, conducta prosocial y altas capacidades.

1.1. RAZONAMIENTO MORAL

El razonamiento moral puede entenderse como un proceso cognitivo mediante el cual las personas emiten juicios normativos y reflexivos acerca de lo que es justo o correcto en una determinada situación (Gibbs, 2019). Diferentes autores han teorizado sobre el razonamiento moral; no obstante, este proyecto se centra en el Modelo de Kohlberg.

1.1.1. Modelo de Kohlberg

Desde una perspectiva evolutiva, Lawrence Kohlberg desarrolló una teoría que busca explicar cómo las personas razonan ante dilemas morales y cómo dicho razonamiento progresa a lo largo del desarrollo humano. Influenciado por las ideas de Piaget, el autor propuso que el razonamiento moral se desarrolla en tres niveles principales, cada uno compuesto por dos etapas secuenciales. Estas etapas reflejan distintas maneras de entender la moralidad, así como la capacidad que tiene la persona para reflexionar sobre aspectos sociales más complejos cada vez (Kohlberg, 1981; 1984). Según Colby y Kohlberg (1987) y Snarey (1985), estas fases están organizadas jerárquicamente y siguen un orden estructurado de desarrollo.

A continuación, se presentan los distintos niveles del modelo de Kohlberg:

- Nivel preconventional: Este nivel es habitual en niños de hasta 9 y 10 años, para quienes el razonamiento moral se fundamenta en las consecuencias de determinadas acciones y en la satisfacción de los propios intereses (Kohlberg, 1981). En este nivel distinguimos las dos primeras etapas:
- Etapa 1, en la que el niño se rige por acciones orientadas a evitar el castigo. El razonamiento moral se construye en base a la autoridad, que se percibe como incuestionable, y a las reglas que son obedecidas de forma literal, sin tener en cuenta motivación de sus actos (Kohlberg, 1981; Nunner-Winkler, 2001).
- Etapa 2, en la que el niño actúa motivado por sus necesidades individuales; no obstante, el niño empieza a reconocer que las demás personas también tienen intereses; sin embargo, las conductas de reciprocidad obedecen a un beneficio personal, más que a una actitud empática (Colby y Kohlberg, 1987; Nunner-Winkler (2001).
- Nivel convencional: Este nivel es propio de la adolescencia y la edad adulta y se caracteriza por la interiorización de normas sociales. Las personas actúan en función de lo que se

espera de ellas y hacen un gran esfuerzo por mantener la estabilidad grupal (Kohlberg, 1984; Walker, 1984). Este nivel se compone de dos etapas:

- Etapa 3, en la que se busca la aprobación de los demás en base a las expectativas de personas cercanas. En esta etapa, las intenciones cobran mayor relevancia y son tomadas en cuenta dentro del grupo (Nunner-Winkler, 2001).
- Etapa 4, en la que las reglas son consideradas como la base para asegurar la convivencia y la justicia social. Las personas, por tanto, actúan conforme a las normas, la autoridad y el sentido del deber para garantizar esta armonía en la sociedad (Kohlberg, 1984; Lind et al., 1987).

Durante la adolescencia, el razonamiento moral puede verse influido por diversos factores, incluidos los cambios biológicos, cognitivos, sociales y emocionales propios de esta etapa. En relación a los aspectos cognitivo, la maduración de funciones ejecutivas, por ejemplo, permite un pensamiento más abstracto, una comprensión más profunda de las perspectivas de los demás y una mejor capacidad para resolver conflictos sociales (Sheffield et al., 2011).

- Nivel posconvencional: Este nivel es característico de personas adultas, pero cabe señalar que no todos los adultos son capaces de alcanzar el nivel; implica una reflexión crítica sobre las normas sociales y va más allá de las normas sociales convencionales. Se priorizan los principios éticos universales cuando las normas establecidas se perciben como injustas (Kohlberg, 1984; Rest, 1986). En este nivel distinguimos:
- Etapa 5, en la que normas sociales son vistas como instrumentos que deben promover el bienestar colectivo y proteger los derechos fundamentales. En esta etapa se entiende que las leyes no son concebidas como algo estático, sino que se pueden cambiar siempre y cuando dejen de cumplir el propósito antes mencionado (Snarey, 1985; Colby y Kohlberg, 1987).

- Etapa 6, en la que el desarrollo moral se fundamenta en valores abstractos como la dignidad y los derechos humanos universales, a los que las personas que alcanzan esta etapa se mantienen fieles, aunque esto supongo contradecir las normas establecidas (Kohlberg, 1981; 1984; Rest, 1986).

1.1.2. Razonamiento moral y género

La influencia del género en el razonamiento moral ha sido objeto de varios estudios. Los resultados no son unánimes ya que varios autores sostienen que el razonamiento moral en varones más elevado que en las mujeres, mientras que otros investigadores no encuentran diferencias entre ambos o señalan que las mujeres tienen un mayor razonamiento moral (Bussey y Maughan, 1982; Crivello y Razumiejczyk, 2015; Haan et al., 1976; Holstein, 1976; Parikh, 1980), atribuyendo estas diferencias a factores socioculturales, biológicos y educativos (Derry, 1989; Radtke, 2000; Weber, 1990).

Investigaciones más recientes arrojan resultados distintos. Autores como Jaffee y Hyde (2000) identificaron que las mujeres tendían a adoptar una orientación moral y un razonamiento moral centrados en el cuidado, mientras que los hombres mostraban preferencias un razonamiento basado en la justicia. Por su parte, desde un enfoque evolutivo, Li et al. (2018) encontraron que las adolescentes integraban elementos emocionales como la empatía, en sus juicios morales, mientras que los adolescentes adoptaban un enfoque más racional. Estos resultados están respaldados, en parte, por Tur-Porcar et al. (2016), quienes evidenciaron que las chicas obtienen puntuaciones más altas en empatía y razonamiento prosocial interiorizado, mientras que los varones puntúan más alto en razonamientos hedonistas y orientado a la validación de los demás.

1.2. CONDUCTA PROSOCIAL

La conducta prosocial hace referencia a acciones voluntarias cuyo propósito es beneficiar a otras personas o al entorno social. Incluye acciones como colaborar, prestar ayuda, realizar actividades de voluntariado o hacer donaciones (Pfafftheicher et al., 2022; Schroeder y Graziano, 2015). La literatura ha mostrado que este tipo de conductas favorecen

el desarrollo de competencias emocionales, mejoran las relaciones interpersonales y contribuyen a la disminución de manifestaciones de conducta antisocial (Hoffman, 2000; Mesurado et al., 2019). Además, quienes practican conductas prosociales tienden a experimentar mayor bienestar personal que, en muchos casos, se asocia con un mejor estado general de salud (Eisenberg et al., 2006; Yang et al., 2020).

Mesurado et al. (2019) argumentan que desarrollar la conducta prosocial repercute en una mejor empatía, menores niveles de agresividad y una mejor adaptación social. Dada su importancia, no es de extrañar que varios autores concluyan en la importancia de la educación en conducta prosocial en niños y adolescentes. Así, se ha demostrado que las intervenciones educativas orientadas a favorecer la conducta prosocial tienen un efecto significativo y positivo en comportamientos como ayudar, compartir o consolar, así como en la disminución de comportamientos agresivos (Mesurado et al., 2019).

1.2.1. Conducta prosocial y género

Varios estudios indican que la conducta prosocial no depende sólo del género; además, se expresa de manera diferente en hombres y en mujeres. Así lo demuestra el estudio de Eagly y Crowley (1986) quienes encontraron que los hombres tienden a participar en acciones de ayuda que implican fortaleza física o conductas de ayuda orientadas al grupo, mientras que las mujeres suelen expresar una prosocialidad de tipo relacional y empática. Sin embargo, estas diferencias podrían explicarse más por factores culturales y no sólo aludiendo al género.

Otro factor que juega un rol fundamental en el desarrollo de la conducta prosocial es la autorregulación cognitiva y emocional. En este sentido, Ferschmann et al. (2024) revelaron que las niñas presentan más conductas prosociales; asimismo, los resultados mostraron que un bajo control inhibitorio en los niños, que predice una disminución en las conductas prosociales durante la adolescencia. Esto pone de manifiesto que la autorregulación (que se vincula a la maduración personal) influye en el desarrollo de la prosocialidad.

Por último, la investigación de González-Moreno y Molero-Jurado (2024) confirma que los varones destacaron en habilidades asociadas al

afrontamiento y la exposición pública, mientras que las mujeres sobresalieron en expresión emocional y sensibilidad interpersonal. La investigación también pone de manifiesto que los adolescentes con mayores niveles de resiliencia expresan más conductas prosociales, siendo esta asociación más acusada si las habilidades sociales presentan un desarrollo óptimo. Nuevamente se observa la relevancia de otros factores en el desarrollo de la conducta prosocial.

Tomando como referencia la Escala Prosocial Tendencies Measure (Carlo y Randall, 2002), diferentes investigaciones arrojan resultados más concretos sobre la influencia del género en la conducta prosocial. De esta manera, Ngai y Xie (2017) indicaron que las mujeres puntuaron más alto en conductas emocionales y altruistas, mientras que los hombres lo hicieron en comportamientos visibles y directos. Otros estudios obtienen resultados similares mostrando que las mujeres tienden a presentar mayores niveles de prosocialidad emocional, anónima y altruista, mientras que los hombres destacan en conductas públicas (Azimpour et al., 2012; Carlo y Randall, 2002).

1.3. ALTAS CAPACIDADES

El concepto de altas capacidades ha sufrido una gran transformación en las últimas décadas. La visión tradicional aludía a un cociente intelectual elevado ($CI \geq 130$). Hoy en día se asume que las altas capacidades son un fenómeno complejo, multifactorial y contextual (Tourón et al., 2023) y se expresa en función de variables tanto personales de como del entorno educativo y social (Barquero et al., 2024).

Investigaciones recientes destacan que los estudiantes con altas capacidades presentan un perfil cognitivo diferenciado, con un desempeño superior en capacidades cognitivas como la memoria de trabajo, la atención y el razonamiento abstracto (Asensio et al., 2023).

No obstante, la identificación de estos dominios continúa siendo un desafío. La escasa homogeneidad en los criterios diagnósticos y los estereotipos existentes, dificultan una detección adecuada (Tourón et al., 2023; Rodríguez-Naveiras et al., 2011).

Las altas capacidades no garantizan, por sí solas, el éxito personal o profesional. Otros factores como la autoestima, la motivación, el apoyo emocional y las oportunidades educativas son determinantes en el desarrollo del potencial (Freeman, 2015). Por tanto, las altas capacidades no necesariamente son las causantes de un rendimiento académico sobresaliente (Cano y Muñoz Reja, 2019).

1.3.1. Razonamiento moral, conducta prosocial y altas capacidades

Razonamiento moral y altas capacidades

La relación entre altas capacidades y razonamiento moral ha generado un gran interés dentro de la literatura científica. Diversas investigaciones muestran que los adolescentes con altas capacidades tienden a alcanzar niveles más avanzados de razonamiento moral en comparación con sus pares (Bear, 1983; Howard-Hamilton, 1994; Mustafa, 2021). No obstante, es relevante destacar que el desarrollo moral puede verse influenciado por factores emocionales y contextuales, por lo que no sólo depende de las altas capacidades (Nguyen et al., 2013; Tirri, 2009).

En relación a lo anterior, Nguyen et al. (2013) y Tirri y Pehkonen (2002) muestran que los factores culturales pueden interactuar con las capacidades cognitivas influyendo en la interpretación sobre dilemas morales que realizan los jóvenes con altas capacidades. Asimismo, se ha planteado que los estudiantes con altas capacidades aplican principios éticos distintos según el contexto (Tirri y Pehkonen, 2002).

Aunque las investigaciones anteriores ponen de manifiesto un mayor razonamiento moral en estudiantes con altas capacidades, algunos autores indican que estas diferencias se pueden atribuir a factores como una mayor competencia verbal, propia de estos alumnos y no a un elevado razonamiento moral (Sanders et al., 1995).

Conducta prosocial y altas capacidades

La influencia de las altas capacidades sobre la conducta prosocial ha sido estudiada por varios autores. En general, se entiende que los adolescentes con altas capacidades muestran características psicosociales en cada dimensión de la conducta prosocial (Subotnik et al., 2011). Asimismo, Hay

et al. (2007) plantearon que los adolescentes con altas capacidades manifiestan conductas prosociales más complejas en comparación con sus iguales, tales como conducta prosocial emocional y conducta prosocial altruista. En relación con esta última, Braverman et al. (2024) observaron que los adolescentes con altas capacidades presentan niveles elevados de motivación moral y sensibilidad ética, responsables del interés que tienen estos adolescentes por involucrarse en actividades voluntarias.

Respecto a la conducta prosocial anónima, Dinić y Bodroža (2021), hallaron una asociación positiva entre esta dimensión y conductas socialmente responsables en situaciones de crisis.

En cuanto a la dimensión conducta prosocial en situaciones graves, se ha sugerido que las personas con altas capacidades podrían sentirse más inclinadas a intervenir en estas situaciones si perciben que su acción va a ser efectiva (Rose et al., 2021).

La relación entre altas capacidades y conducta prosocial complaciente ha sido estudiada por Bozkurt y Ayık (2024). Los autores sugieren que los adolescentes con altas capacidades tienen un mayor desarrollo, en comparación con sus pares, de la teoría de la mente y las habilidades interpersonales, por lo que podrían manifestar una mayor conducta prosocial complaciente, en comparación con sus iguales sin altas capacidades.

Por último, la conducta prosocial pública, parece menos característica de los adolescentes con altas capacidades. De hecho, algunos autores plantean que estos adolescentes intentan no destacar para no sufrir rechazo social, lo que podría limitar estos comportamientos (Cross et al., 2019; McGinley et al., 2021).

Este proyecto de investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Las altas capacidades influyen en el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial en adolescentes y varía en función del género?

Para dar respuesta a la pregunta anterior se han propuesto las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (relación entre el razonamiento moral y las diferentes dimensiones de la conducta prosocial):

- Se espera una correlación estadísticamente significativa y positiva entre razonamiento moral y conducta prosocial

Hipótesis 2 (razonamiento moral y las altas capacidades):

- El razonamiento moral será significativamente mayor en alumnos con altas capacidades en comparación con alumnos sin altas capacidades.

Hipótesis 3 (dimensiones de la conducta prosocial y las altas capacidades):

- Las dimensiones de la conducta prosocial serán significativamente mayores en alumnos con altas capacidades en comparación con alumnos sin altas capacidades.

Hipótesis 4 (razonamiento moral y el género):

- Se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas en razonamiento moral en función del género, obteniendo las mujeres puntuaciones significativamente más elevadas.

Hipótesis 5 (diferentes dimensiones de la conducta prosocial y el género):

- Se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas en conducta prosocial en función del género. Concretamente se espera que los varones obtengan puntuaciones más altas en la dimensión pública, mientras que las mujeres obtengan puntuaciones más elevadas en el resto de las dimensiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue analizar la relación entre el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial en población adolescente, así como examinar posibles diferencias en estas variables en función del diagnóstico de altas capacidades y el género.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las asociaciones entre la edad, el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial.
- Describir las puntuaciones en razonamiento moral y en las distintas dimensiones de la conducta prosocial en función del diagnóstico de Altas Capacidades y del género.
- Analizar el efecto del diagnóstico de Altas Capacidades y del género, así como su interacción, sobre el razonamiento moral.
- Analizar el efecto del diagnóstico de Altas Capacidades y del género, así como su interacción, sobre las distintas dimensiones de la conducta prosocial (pública, emocional, altruista, de emergencia, complaciente y anónima).

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

De los 634 estudiantes que conformaban la muestra inicial, se excluyeron 8 casos (1,3%) por no especificar el género, dado que esta variable fue incorporada como factor categórico en los análisis. Por tanto, la muestra final estuvo compuesta por 626 participantes (48,1% mujeres) de entre 14 y 18 años ($M=15,72$, $D.T.=1,178$), procedentes de cuatro centros educativos: Colegio 1 (32,6%), Colegio 2 (27,6%), Colegio 3 (15,3%) y Colegio 4 (24,4%). Todos los participantes eran estudiantes de 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El 22,2% estudiaban de 3º de ESO, el 25,7% estudiaban 4º de ESO, el 26,4% 1º de Bachillerato y el 25,7% 2º de Bachillerato (Tabla 1).

El 19,1% de los participantes presentó diagnóstico de Altas Capacidades.

TABLA 1. *Características descriptivas de la muestra*

	N	%
Género		
Varón	325	51,9
Mujer	301	48,1
Centro educativo		

Colegio 1	204	32,6
Colegio 2	173	27,6
Colegio 3	96	15,3
Colegio 4	153	24,4
Curso		
3º ESO	139	22,2
4º ESO	161	25,7
1º Bachillerato	165	26,4
2º Bachillerato	161	25,7

3.2. DISEÑO Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio utiliza un diseño ex post facto retrospectivo para comparar las puntuaciones de razonamiento moral y conducta prosocial en función del diagnóstico de Altas Capacidades y el género, y un diseño correlacional para explorar las asociaciones entre edad, razonamiento moral y conducta prosocial

Se trata de una investigación con un enfoque metodológico cuantitativo que analiza tres variables dependientes: razonamiento moral, conducta prosocial y género. La variable independiente con la que se ha trabajado es el diagnóstico de altas capacidades.

3.3. INSTRUMENTOS

En este estudio se utilizaron los instrumentos que se describen a continuación:

1. Escala Sociomoral Reflection Measure - Short Form Objective: Este instrumento (SRM- SFO, por sus siglas en inglés) evalúa dos componentes clave del juicio moral: *el razonamiento moral*, entendido como el nivel de justificación ética que aporta una persona para explicar la importancia de un determinado valor y la *evaluación de valores morales*, que se refiere al grado en que una persona considera importantes ciertos valores (Brugman et al., 2021).

El cuestionario presenta un conjunto de afirmaciones sobre valores morales que se evalúan según la importancia que cada persona otorgue a dichos valores. Asimismo, se tiene que seleccionar la justificación que apoya la importancia que anteriormente se le dio a un valor concreto. Estas

afirmaciones se clasifican según los distintos niveles de razonamiento moral. Este enfoque permite evaluar tanto el contenido moral como la sofisticación del razonamiento que lo sustenta (Basinger et al., 1995).

La Escala presenta valores de $\alpha = 0,89$ (Munther y Gadelrab, 2024) lo que supone una alta consistencia interna.

2. Escala Prosocial Tendencies Measure: Esta escala (PTM, por sus siglas en inglés) es un instrumento diseñado para evaluar diferentes tipos de comportamientos prosociales. Fue desarrollada originalmente por Carlo y Randall (2002) para valorar las distintas dimensiones de la conducta prosocial en adolescentes y adultos jóvenes.

En concreto, la escala evalúa seis tipos de comportamiento social (Carlo y Randall, 2002): a) conducta prosocial altruista, que se refiere a la ayuda sin esperar nada a cambio; b) conducta prosocial anónima, es decir, prestar ayuda sin revelar la propia identidad, sin que otras personas lo sepan; c) conducta prosocial en situaciones graves, o la ayuda en situaciones que implican un riesgo; d) conducta prosocial emocional, donde la ayuda está motivada por sentimientos como la tristeza; e) conducta prosocial complaciente, es decir, prestar ayuda cuando se solicita; y f) conducta prosocial pública, que se refiere a prestar ayuda en presencia de otros, motivada por un reconocimiento positivo por parte de los demás.

Este cuestionario presenta una buena consistencia interna, sobre todo en las subescalas conducta prosocial pública y conducta prosocial anónima, que muestran valores de α de 0,78 y 0,8, respectivamente (Reig-Aleixandre et al., 2023).

3.4 PROCEDIMIENTO

Se estableció contacto con diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid con el objetivo de solicitar su colaboración en el estudio. Cuatro directores autorizaron la participación tras recibir información detallada sobre el proyecto. Una vez concedido el permiso, se hizo llegar a las familias de los menores —padres, madres y/o tutores legales— una descripción del estudio junto con el consentimiento informado correspondiente. La cumplimentación del cuestionario se llevó a cabo en formato digital, a través de la plataforma Jotform, en horario escolar y

dentro del propio centro. Durante este proceso, contamos con el acompañamiento de las orientadoras escolares, quienes, de forma discreta, recordaban a los estudiantes con altas capacidades la importancia de señalar este aspecto en el cuestionario, garantizando así una mayor fiabilidad en la recogida de dicha información. La fase de recolección de datos se desarrolló entre los meses de enero y junio de 2024.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos se analizaron utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 29.0.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas y de las puntuaciones obtenidas en las escalas de razonamiento moral y conducta prosocial. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson para explorar las asociaciones entre la edad, el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial.

Para examinar el efecto del diagnóstico de Altas Capacidades y del género sobre el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial, se realizaron análisis de varianza factoriales (ANOVA 2x2). En cada modelo se incluyeron como factores independientes el diagnóstico de Altas Capacidades (sí / no) y el género (varón / mujer), y como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en razonamiento moral y en cada una de las seis dimensiones de la conducta prosocial (pública, emocional, altruista, de emergencia, obediente y anónima). Los tamaños del efecto se calcularon mediante eta cuadrado parcial (η^2). La magnitud del efecto se interpretó considerando un efecto pequeño a partir de $\eta^2=0.01$, mediano a partir de $\eta^2=0.06$ y grande a partir de $\eta^2=0.14$ (Richardson, 2011).

4. RESULTADOS

En primer término, se calcularon las correlaciones de Pearson para la edad, el razonamiento moral y las dimensiones de la conducta prosocial (Tabla 2). Se observa una correlación positiva y significativa entre la edad y el razonamiento moral ($r=.236, p<.01$), así como entre la edad y

las dimensiones de conducta prosocial altruista ($r=,139, p<,01$), complaciente ($r=,134, p<,01$) y anónima ($r=,096, p<,05$); sin embargo, se ha encontrado una correlación significativa negativa entre la edad y la dimensión pública de la conducta prosocial ($r=-,150, p<,01$). En todos los casos las correlaciones han sido débiles.

Por su parte, el razonamiento moral presentó una correlación positiva significativa con todas las dimensiones de la conducta prosocial excepto con la dimensión pública, con la que presentó una correlación significativa negativa ($r=-,176, p<,01$). También en estos casos las correlaciones fueron débiles.

Por último, respecto a la asociación entre las distintas dimensiones de la conducta prosocial, se observó una correlación negativa entre la conducta prosocial altruista y la pública ($r = -,619, p <, 01$). Asimismo, se encontraron correlaciones significativas positivas entre la conducta prosocial en situaciones de emergencia y la emocional ($r = ,781, p <, 01$), entre la conducta prosocial emocional y la complaciente ($r = ,543, p <, 01$), y entre la complaciente y la de emergencia ($r = ,483, p <, 01$).

TABLA 2. *Correlaciones entre el desarrollo moral y las dimensiones de conducta prosocial*

	Edad	R. moral	CP pública	CP emocional	CP altruista	CP emerg.	CP obediente	CP anónima
Edad	1							
R. moral	,236**	1						
CP Pública	-,150**	-,176**	1					
CP emocional	,050	,323**	,016	1				
CP altruista	,139**	,151**	-,619**	-,121**	1			
CP emerg.	-,007	,282**	,077	,781**	-,149**	1		
CP obediente	,134**	,310**	-,124**	,543**	,072	,483**	1	
CP anónima	,096*	,141**	,092*	,305**	-,136**	,320**	,230**	1

** $p<,01$; * $p<,05$

Las puntuaciones medias en razonamiento moral se presentan en la Tabla 3, desglosadas por grupo (altas capacidades vs. no altas capacidades) y género.

TABLA 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas según diagnóstico de altas capacidades y género

	No AA.CC.			AA.CC.		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
Razonamiento moral	78,6 (14,6)	85,8 (10,6)	82,2 (13,2)	80,9 (13,5)	84,9 (12,88)	82,4 (12,8)
C.P. pública	2,39 (0,91)	2,10 (0,86)	2,24 (0,90)	2,33 (0,89)	2,13 (0,84)	2,25 (0,87)
C.P. emocional	3,89 (0,83)	4,19 (0,65)	4,04 (0,76)	3,84 (0,86)	4,09 (0,85)	3,94 (0,86)
C.P. altruista	3,25 (0,80)	3,41 (0,71)	3,33 (0,76)	3,19 (0,75)	3,18 (0,72)	3,18 (0,73)
C.P. emergencia	3,78 (0,82)	3,93 (0,73)	3,85 (0,78)	3,74 (0,82)	3,93 (0,82)	3,81 (0,82)
C.P. complaciente	3,95 (0,88)	4,41 (0,69)	4,18 (0,82)	3,88 (0,85)	4,21 (0,86)	4,01 (0,87)
C.P. anónima	3,04 (0,84)	3,08 (0,86)	3,06 (0,85)	3,05 (0,86)	3,22 (0,85)	3,11 (0,86)

Nota. AA.CC = Altas Capacidades; C.P. pública = conducta prosocial pública; C.P. emocional= conducta prosocial emocional; C.P. altruista = conducta prosocial altruista; C.P. emergencia = conducta prosocial de emergencia; C.P. complaciente = conducta prosocial complaciente; C.P. anónima = conducta prosocial anónima.

Los resultados del ANOVA se muestran en la Tabla 4. En lo que respecta al razonamiento moral, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con diagnóstico de altas capacidades y aquel sin diagnóstico ($F_{(1, 622)} = 0.280$, $p = .597$). En cambio, sí se encontró un efecto significativo del género ($F_{(1, 622)} = 17.751$, $p < .001$, $\eta^2_p = .028$), con puntuaciones superiores en las mujeres, aunque con un tamaño del efecto pequeño. No se observó una interacción significativa entre el diagnóstico de altas capacidades y el género ($F_{(1, 622)} = 1.395$, $p = .238$).

Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con y sin altas capacidades en las distintas dimensiones de la conducta prosocial. Las puntuaciones fueron muy similares en las dimensiones pública ($F_{(1, 622)} = 0.029$, $p = .864$), emocional ($F_{(1, 622)} = 0.809$, $p = .369$), de emergencia ($F_{(1, 622)} = 0.042$, $p = .837$), complaciente ($F_{(1, 622)} = 2.591$, $p = .108$) y anónima ($F_{(1, 622)} = 0.677$, $p = .411$). La única dimensión en la que se apreció una tendencia marginal fue la altruista ($F_{(1, 622)} = 3.235$, $p = .073$, $\eta^2_p = .005$), con una leve ventaja del grupo sin diagnóstico.

En cuanto al efecto del género, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en varias dimensiones de la conducta prosocial. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones en la dimensión emocional ($F_{(1, 622)} = 11.546$, $p < .001$, $\eta^2_p = .018$), de emergencia ($F_{(1, 622)} = 4.480$, $p = .035$, $\eta^2_p = .007$) y complaciente ($F_{(1, 622)} = 21.833$, $p < .001$, $\eta^2_p = .034$). Sin embargo, los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres en la dimensión pública ($F_{(1, 622)} = 6.662$, $p = .010$, $\eta^2_p = .011$). No obstante, en todos los casos, el tamaño del efecto fue pequeño. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas por género en las dimensiones altruista ($F_{(1, 622)} = 0.962$, $p = .327$) ni anónima ($F_{(1, 622)} = 1.469$, $p = .226$).

En ninguna de las variables se observaron efectos de interacción significativos entre el diagnóstico de altas capacidades y el género.

TABLA 4. Resultados del ANOVA factorial: efectos del diagnóstico de altas capacidades y el género sobre el razonamiento moral y la conducta prosocial

	F	p	η^2 parcial
Razonamiento moral			
AA.CC.	0,280	,597	0,000
Género	17,751	<,001	0,028
AA.CC x Género	1,395	,238	0,002
C. P. pública			
AA.CC.	0,029	,864	0,000
Género	6,662	,010	0,011
AA.CC x Género	0,255	,614	0,000
C.P. emocional			
AA.CC.	0,809	,369	0,001
Género	11,546	<,001	0,018
AA.CC x Género	0,067	,795	0,000
C.P. altruista			
AA.CC.	3,235	,073	0,005
Género	0,962	,327	0,002
AA.CC x Género	1,139	,286	0,002
C.P. emergencia			
AA.CC.	0,042	,837	0,000
Género	4,480	,035	0,007
AA.CC x Género	0,089	,766	0,000
C.P. complaciente			
AA.CC.	2,591	,108	0,004
Género	21,833	<,001	0,034
AA.CC x Género	0,585	,445	0,001
C.P. anónima			
AA.CC.	0,677	,411	0,001
Género	1,469	,226	0,002
AA.CC x Género	0,504	,478	0,001

Nota. AA.CC = Altas Capacidades; C.P. pública = conducta prosocial pública; C.P. emocional= conducta prosocial emocional; C.P. altruista = conducta prosocial altruista; C.P. emergencia = conducta prosocial de emergencia; C.P. complaciente = conducta prosocial complaciente; C.P. anónima = conducta prosocial anónima.

5. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue analizar la relación entre el razonamiento moral y las distintas dimensiones de la conducta prosocial en población adolescente, así como examinar posibles diferencias en estas variables en función del diagnóstico de Altas Capacidades y del género. En relación a los resultados obtenidos, en primer lugar, se confirma una relación positiva entre la edad y el razonamiento moral. Este resultado es congruente con el modelo de Kohlberg (1981, 1984), quien propone que el razonamiento moral se desarrolla progresivamente conforme a la maduración personal. Del mismo modo, se han encontrado correlaciones positivas, aunque débiles, entre la edad y algunas dimensiones de la conducta prosocial, como la altruista, obediente y anónima, lo que también coincide con investigaciones que subrayan el papel de la maduración cognitiva y socioemocional en la conducta prosocial (Ferschmann et al., 2024).

En cuanto a la relación entre razonamiento moral y conducta prosocial, los datos indican correlaciones positivas significativas con todas las dimensiones, excepto con la conducta prosocial pública, que mostró una correlación negativa; por tanto, se cumple parcialmente la primera hipótesis propuesta. Estos hallazgos respaldan la idea de que un razonamiento moral más elaborado se asocia con formas de conducta prosocial que implican una preocupación genuina por el otro (empatía, altruismo), y no necesariamente con comportamientos que puedan estar motivados por la aprobación social o el reconocimiento externo (Ngai y Xie, 2017). La correlación negativa entre el razonamiento moral y la dimensión pública sugiere que, a mayor nivel de juicio moral, los adolescentes podrían evitar conductas prosociales que buscan visibilidad, priorizando motivaciones internas y principios éticos, en línea con los niveles convencionales y posconvencionales de Kohlberg.

Respecto al diagnóstico de altas capacidades, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el razonamiento moral, por lo que no se cumple la segunda hipótesis planteada en este estudio. Estos resultados no son acordes con estudios previos que señalan una mayor sofisticación moral y prosocialidad en adolescentes con altas

capacidades (Bear, 1983; Braverman et al., 2024; Howard-Hamilton, 1994; Mustafa, 2021). Una posible explicación es que, como sugieren Sanders et al. (1995), las diferencias detectadas entre ambos grupos podrían deberse a una mayor competencia verbal de los estudiantes con altas capacidades y no a un razonamiento moral más elevado. Además, es posible que otras variables, como factores contextuales y emocionales, tengan un peso mayor en el desarrollo del razonamiento moral (Nguyen et al., 2013; Tirri, 2009).

En relación a la conducta prosocial, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con altas capacidades y grupo sin altas capacidades. Estos resultados no son congruentes la literatura previa (Braverman et al., 2024; Bozkurt y Ayık, 2024; Hay, 2007; Rose, 2021). Hay et al. (2007) sugieren que los adolescentes con altas capacidades expresan conductas prosociales más elaboradas. Por su parte, Braverman et al. (2024) observaron, en relación a la conducta prosocial altruista, que los adolescentes con altas capacidades muestran niveles altos en determinados factores que influyen decisivamente en el interés por realizar acciones voluntarias. Rose et al. (2021) hallaron que los adolescentes con altas capacidades se involucran en situaciones graves (conducta prosocial en situaciones graves) si infieren que si intervención va a tener un efecto positivo. Además, Bozkurt y Ayık (2024) encuentran una mayor conducta prosocial complaciente en adolescentes con altas capacidades. Sin embargo, los resultados obtenidos podrían ser congruentes con Cross et al. (2019) y McGinley et al. (2021) quienes plantean que la conducta prosocial pública es menos características de los adolescentes con altas capacidades.

Sí se observaron diferencias significativas por género, por lo que se cumple la cuarta hipótesis. En relación al razonamiento moral, los resultados muestran que las mujeres puntúan más alto en razonamiento moral. Los resultados congruentes con diferentes investigaciones que obtienen los mismos hallazgos (Tur-Porcar et al., 2016).

También se cumplió la quinta hipótesis propuesta respecto a la conducta prosocial. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en las dimensiones emocional, de emergencia y complaciente, lo cual es parcialmente acorde con Ngai y Xie (2017) quienes

encontraron que las mujeres puntuaban más alto en conductas emocionales y altruistas. Asimismo, también es parcialmente congruente con investigaciones que demuestran que las mujeres muestran más conductas prosociales emocional, anónima y altruista (Azimpour et al., 2012; Carlo y Randall, 2002). Por su parte, los varones puntuaron más alto en la dimensión pública, lo que también concuerda con la literatura que vincula el género masculino con la conducta prosocial pública (Azimpour et al., 2012; Carlo y Randall, 2002).

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se han obtenido en este estudio son: las siguientes:

- En cuanto a la relación entre edad, razonamiento moral y conducta prosocial, se ha identificado una relación positiva entre la edad y el desarrollo del razonamiento moral, así como con algunas dimensiones de la conducta prosocial (altruista, obediente y anónima).
- Respecto a la asociación entre razonamiento moral y conducta prosocial, el razonamiento moral se relacionó positivamente con casi todas las dimensiones prosociales, a excepción de la conducta pública, con la que se encontró una relación negativa.
- En relación a las altas capacidades, el razonamiento moral y la conducta prosocial, no se hallaron diferencias significativas en el razonamiento moral ni en la conducta prosocial entre estudiantes con altas capacidades y sin altas capacidades. A este respecto, cabe señalar que los colegios que participaron en el estudio tienen un gran recorrido humanístico y religioso que podría haber sesgado los resultados no obteniéndose diferencias entre alumnos con y sin altas capacidades
- En cuanto a las diferencias de género en la conducta prosocial, se observaron diferencias significativas según el género. Las mujeres puntuaron más alto en conductas prosociales emocionales y de emergencia, mientras que los varones destacaron en la dimensión pública.

- Por último, en relación a la multidimensionalidad de la conducta prosocial, las correlaciones entre las distintas dimensiones prosociales sugieren que no todas responden a las mismas motivaciones. Algunas formas de ayuda parecen estar asociadas con la empatía y el cuidado interpersonal, mientras que otras podrían estar relacionadas con la búsqueda de reconocimiento, como la dimensión pública.

Entre las limitaciones de este estudio, destaca su diseño correlacional y retrospectivo, que impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Asimismo, no se contemplaron otros factores contextuales que podrían influir en la expresión del juicio moral y la conducta prosocial, como el entorno familiar, el nivel socioeconómico o las experiencias educativas. Futuras investigaciones podrían abordar estos elementos, así como explorar en mayor profundidad las motivaciones personales detrás de los distintos tipos de conducta prosocial. También sería valioso aplicar un enfoque longitudinal que permita observar cómo evolucionan estos constructos a lo largo del desarrollo adolescente.

Otras limitaciones del estudio son la forma en la que se diagnosticaron las altas capacidades y la posible influencia potencialmente favorable de una educación basada en valores humanísticos y religiosos sobre el razonamiento moral y la conducta prosocial. En este sentido, no se tuvo acceso a los informes psicopedagógicos que acreditaran el diagnóstico de altas capacidades, sino que la información fue proporcionada por el propio alumnado. Si bien estos datos fueron contrastados con el profesorado del aula, lo que aporta una garantía de fiabilidad, esta circunstancia debe ser tomada en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Como prospectiva, se plantea ampliar la muestra y replicar el estudio en colegios no religiosos, para valorar el posible impacto del ideario religioso y humanístico de los colegios que han participado en este proyecto.

7. REFERENCIAS

- Alarcón Cano, V. y Muñoz Reja, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, 51, 209–219.
- Asensio, D., Duñabeitia, J. A. y Fernández-Mera, A. (2023). The Cognitive Profile of Intellectual Giftedness. *International Journal of Educational Psychology*, 12(3), 233–250. <https://doi.org/10.17583/ijep.11828>
- Azimpour, A., Neasi, A., Shehni-Yailagh, M. y Arshadi, N. (2012). Validation of “Prosocial Tendencies Measure” in Iranian University Students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(2), 34–42
- Barquero, F., Guillén, V. M., Gallego, T., Llinares-Insa, L. I., Casino, A. M. y Ibáñez, A. (2024). Representaciones sociales sobre las altas capacidades entre estudiantes en formación docente. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (39), 56–61. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i39.2881>
- Basinger, K., Gibbs, J., y Fuller, D. (1995). Context and the Measurement of Moral Judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 537–556. <https://doi.org/10.1177/016502549501800309>
- Bear, G. G. (1983). Moral reasoning and classroom conduct: A comparison of gifted and nongifted children. *The Elementary School Journal*, 83(5), 420–428.
- Bozkurt, A. y Ayık, Z. (2024). The Relationship between Giftedness and Sex and Children’s Theory of Mind Skills and Social Behavior. *Children*, 11.
- Braverman, J., Owens, M. y Snyder, M. (2024). Prosocial Dispositions and Behaviors of the Intellectually Gifted. *Gifted Child Quarterly*.
- Brugman, D., Beerthuisen, M., Helmond, P., Basinger, K. y Gibbs, J. C. (2021). Assessing Moral Judgment Maturity Using the Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000680>
- Bussey, K. y Maughan, B. (1982). Gender Differences in Moral Reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology* 42(4), 701–706.
- Carlo, G. y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment. Vols. 1 y 2*. Cambridge University Press
- Crivello, M. D. C. y Razumiejczyk, E. (2015). Razonamiento deductivo: Diferencias individuales ligadas al género. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/187>

- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Da Costa, M. P. y Hymer, B. (2019). A Cross-Cultural Study of the Social Experience of Giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224–242.
- Derry, R. (1989). An empirical study of moral reasoning among managers. *Journal of Business Ethics*, 8(11), 855–862.
- Dinić, B. M. y Bodroža, B. (2021). COVID-19 Protective Behaviors Are Forms of Prosocial and Unselfish Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12, 647710
- Eagly, A. H. y Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283–308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.283>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Ferschmann, L., Overweg, I., Dégeilh, F., Bekkhus, M., Havdahl, A., von Soest, T. y Tamnes, C. K. (2024). Development of prosocial behavior and inhibitory control in late childhood: A longitudinal exploration of sex differences and reciprocal relations. *Child Development*, 95(1), 313–323. <https://doi.org/10.1111/cdev.13978>
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255–278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291>
- Gibbs, J. C. (2019). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman and Haidt* (4th ed.). Oxford University Press.
- González-Moreno, A. y Molero-Jurado, M. D. M. (2024). Social skills and creativity as elements that enhance resilience in adolescence. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1158. <https://doi.org/10.3390/bs14121158>
- Haan, N., Langer, J. y Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development*, 47(4), 1204–1206.
- Hay, P. K., Gross, M. U. M., Hoekman, K. y Rogers, K. (2007). Prosocial Reasoning and Empathy in Gifted Children. *Australasian Journal of Gifted Education*, 16(1), 5.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>

- Holstein, C. B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: A longitudinal study of males and females. *Child Development*, 47(1), 51–61.
- Howard-Hamilton, M. F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents and implications for higher education. *Roeper Review*, 17(1), 57–59.
- Jaffee, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Li, J., Hao, J. y Shi, B. (2018). From moral judgments to prosocial behavior: Multiple pathways in adolescents and different pathways in boys and girls. *Personality and Individual Differences*, 134, 149–154.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.017>
- Lind, G., Hartmann, H. A. y Wakenhut, R. (Eds.). (1987). *Moral Development and the Social Environment*. Chicago: Precedent
- McGinley, M., Pierotti, S. L. y Carlo, G. (2021). Latent profiles of multidimensional prosocial behaviors: An examination of prosocial personality groups. *The Journal of Social Psychology*, 162(3), 245–261
- Mesurado, B., Oñate, M. E., Rodríguez, L. M., Putrino, N., Guerra, P. y Vanney, C. E. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: A meta-analysis. In D. Narvaez, G. B. S. Narvaez, J. Vaydich, & L. Valentino (Eds.), *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination* (pp. 345–361). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21
- Munther, N. y Gadelrab, H. (2024). The Psychometric Properties of the Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO) in Kuwait. *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 16(2), 186-204.
<https://doi.org/10.54940/ep69479893>
- Mustafa, M. (2021). Moral development and gifted education: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 75–90.
- Ngai, S. S.-Y. y Xie, L. (2017). Toward a validation of the Prosocial Tendencies Measure among Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Indicators Research*, 11, 1281–1299

- Nguyen, T. M. P., Jin, P. y Gross, M. U. M. (2013). Confucian values in Vietnamese gifted adolescents and their non-gifted peers. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 227-238.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678417>
- Nunner-Winkler, G. (2001). Kohlberg, Lawrence (1927-1987). In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Vol. 13, pp. 119-122). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.61069-3>
- Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51(4), 1030-1039.
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., y Thielmann, I. (2022). Prosocial behaviour and altruism: A review of concepts and definitions. *Current opinion in psychology*, 44, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
- Radtke, R. R. (2000). The effects of gender and setting on accountants' ethically sensitive decisions. *Journal of Business Ethics*, 24(4), 299-312.
- Reig-Aleixandre, N., Esparza-Reig, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., y Livia, J. (2023). Measurement of Prosocial Tendencies: Meta-Analysis of the Generalization of the Reliability of the Instrument. *Healthcare* 11, 560.
<https://doi.org/10.3390/healthcare11040560>
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges del Rosal, Á. y Hernández-Jorge, C. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718925004>
- Rose, L., Dezechache, G., Powell, T., Chokron, S. y Kovarski, K. (2021). The Emergency of Prosociality: A Developmental Perspective on Altruism and Other Prosocial Behavior in the Face of Disaster. *Current Directions in Psychological Science*, 31(6), 486-492.
- Sanders, C. E., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (1995). Does the Defining Issues Test measure psychological phenomena distinct from verbal ability? An examination of Lykken's query. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 498-504.
- Schroeder, D. A. y Graziano, W. G. (Eds.). (2015). The field of prosocial behavior: An introduction and overview. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 3-34). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.32>

- Sheffield, M. A., Eisenberg, N. y Houlberg, B. J. (2011). Adolescent moral development. *Encyclopedia of Adolescence*, 1, 48-55.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202-232
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tirri, K. y Pehkonen, L. (2002). Moral reasoning and scientific giftedness: A case study of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 13(1), 41-54.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1>.
- Touron, M., Navarro-Asencio, E. y Tourón, J. (2023). Validez de Constructo de la Escala de Detección de alumnos con Altas Capacidades para Padres, Parent Gifted Rating Scales (GRS 2), en España. *Revista de Educación*, 402, 55-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-595>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia: Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691
- Weber, J. (1990). Managers' moral reasoning: Assessing their responses to three moral dilemmas. *Human Relations*, 43(7), 687-702.
- Yang, C., Wang, Y., Wang, Y., Zhang, X., Liu, Y. y Chen, H. (2020). The effect of sense of community responsibility on residents' altruistic behaviour: Evidence from the dictator game. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 460. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020460>

LA SALUD MENTAL EN RELACIÓN AL ESTRÉS EN PROGENITORES DE NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

MARÍA DEL MAR MEGÍAS TORRES

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

CRISTÓBAL LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad de Almería

HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO

Universidad de Almería

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años numerosas investigaciones han estado enfocadas al estudio de la salud mental de las personas diagnosticadas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), cada vez más, surgen trabajos dirigidos al análisis del bienestar emocional y salud mental de los cuidadores de las personas con TEA ya que el contexto familiar es el pilar fundamental en el desarrollo de las mismas.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se presenta como un trastorno grave del neurodesarrollo caracterizado por una alteración general en las interacciones sociales, comunicación, comportamientos estereotipados e intereses restringidos. Adicionalmente a las características propias de este trastorno un alto porcentaje (80-90%) de los niños diagnosticados evidencian también comorbilidades psiquiátricas complementarias perjudicando el desenvolvimiento en actividades de la vida diaria y mermando la calidad de vida de las personas diagnosticadas y su entorno familiar (Romero et al., 2021).

El hecho de recibir un diagnóstico de TEA no solamente afecta a la vida de la persona diagnosticada, sino que además impacta también en la armonía emocional de toda la familia. En un inicio, los padres suelen experimentar sentimientos de conmoción, sorpresa y rechazo tras el conocimiento del diagnóstico de su hijo/a. resulta de vital importancia comprender que toda la familia, comprendida como un sistema integral, enfrenta y debe confrontar los desafíos comunicativos y apoyar las interacciones sociales de su hijo con TEA. En este proceso, es fundamental destacar que los padres deben lidiar con niveles elevados de estrés, ya que los programas terapéuticos, como los tratamientos en casa, pueden ser confusos, además de equilibrar las responsabilidades laborales y los compromisos familiares.

1.1. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Analizar el estrés que pueden sufrir los padres de hijos e hijas con TEA resulta fundamental para el ámbito educativo ya que, el bienestar emocional de las familias influye directamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Cuando los progenitores experimentan altos niveles de estrés, pueden verse afectados factores como su capacidad de acompañamiento, participación escolar y toma de decisiones educativas, lo que repercute en la efectividad de los procesos de enseñanza y en la colaboración con los profesionales educativos.

Además, comprender los factores de riesgo del estrés en esta población permitirá diseñar intervenciones educativas más adaptadas e inclusivas. La formación y sensibilización del personal docente en torno a estas distintas dinámicas familiares favorece la construcción de entornos educativos más realistas y de redes de apoyo que contribuyan a reducir el impacto del estrés parental mejorando así tanto el bienestar familiar como el desarrollo, adaptación y rendimiento escolar del estudiante con TEA.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

Analizar la relación entre el diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista y la salud mental de los padres.

Pregunta de investigación

¿De qué manera influye el Trastorno del Espectro Autista en el padecimiento de estrés por parte de los progenitores?

Hipótesis

- Ser progenitor de un hijo con TEA es un factor de riesgo en la salud mental de los padres.

Estado del arte

El estrés parental

Las investigaciones realizadas a lo largo de los años sobre el análisis de las distintas variables que se asocian con el estrés de los cuidadores principales de personas con discapacidad son diversas. Algunas han estado enfocadas a las variables relacionadas con el cuidador como: género, edad, nivel educativo, estado civil, ingresos económicos y/o situación laboral. Otros trabajos se han centrado en las variables relacionadas con la persona con discapacidad analizando la edad, el sexo, el grado de discapacidad, problemas o limitaciones en el comportamiento, etc. (Brobst et al., 2009; Hsiao, 2018; Jenaro et al., 2020; Robinson y Weiss, 2020). Y por último, otras investigaciones han puesto su punto de mira en factores externos como los referidos a los apoyos que reciben la familia y la persona con TEA (Pozo Cabanillas et al., 2006; Zeng et al., 2020).

Calidad de vida familiar

La calidad de vida familiar cuando existe una situación de discapacidad es entendida por Bello-Escamilla et al. (2017) como el estado ideal de bienestar personal influido por factores tanto individuales como ambientales vivido por una familia cuando sus múltiples necesidades han sido satisfechas.

Esta calidad de vida familiar (CVF) se ve influenciada por diferentes variables como las características de las dinámicas familiares las relaciones con otros miembros, las actuaciones de los servicios y apoyos y/o la existencia de una red organizada que dé respuesta a las necesidades de la persona con discapacidad (Fernández et al., 2015).

Cedillo et al., (2022) afirma en su estudio que cuanto mayor limitación funcional se da en el miembro de la familia con discapacidad, peor calidad de vida es percibida por la misma, por lo que los niveles de discapacidad impactan negativamente en la percepción de una peor calidad de vida. En trabajos centrados en la calidad de vida de las familias con hijos con TEA, como el de Salgado y Espinoza (2014), se reflejan evidencias sobre la intensa sobrecarga que sufre la familia lo que en muchas ocasiones provoca una afectación en la salud física y psicológica repercutiendo en su bienestar general.

Autoeficacia en padres

El concepto de autoeficacia tiene su origen en la teoría cognitivo-social propuesto por Bandura (1997) y hace referencia a la valoración que una persona realiza sobre su propia capacidad para llevar a cabo una tarea. Respecto a los progenitores, algunos autores apuntan que la autoeficacia parental aborda la propia capacidad de ser “buen padre”, es decir, considerar que las habilidades que se poseen para ejercer el rol parental son las adecuadas, incluyendo contar con expectativas realistas y una autopercepción de ser competente como padre o madre. Otros afirman que esa autoeficacia se compone de las creencias de los padres sobre sus habilidades para influir en sus descendientes de tal manera que logren un desarrollo positivo (Hernández y Rascón, 2019).

En los estudios sobre la autoeficacia parental referida a padres de hijos con TEA se ha concebido esa autoeficacia como sinónimo de satisfacción y sentido de competencia parental en general (Giallo et al., 2013) o como sentido de competencia en la puesta en práctica de conocimientos propios sobre los TEA y tareas parentales particulares para personas que presentan estos trastornos del neurodesarrollo (May et al., 2015).

Los trastornos del espectro autista presentan una gran variabilidad de manifestaciones y severidad de los síntomas por lo que la autoeficacia parental puede verse alterada por diversos motivos. La comunicación e interacción social propia de las personas con TEA puede ser uno de ellos, suponiendo para los progenitores una dificultad para sentirse capaces de identificar las necesidades o las carencias emocionales de sus hijos al no poder expresarlos de la manera esperada. Además de las

características propias que puedan presentar las personas con TEA, las características psicológicas que presentan los padres también pueden ser el origen de las alteraciones de la dinámica familiar variando la forma de percibir las situación de su hijo de una manera u otra. La autoeficacia parental determina de manera directa las conductas de los progenitores y, en consecuencia en su intervención con los hijos. Debido a esto, resulta importante analizar y comprender la percepción que tienen los padres y madres sobre su propia capacidad en el ejercicio de su papel como padres con el objetivo de fomentar una paternidad basada en la autoeficacia y poder diseñar intervenciones centradas en los progenitores (Tijeras, 2017).

Apoyo social percibido y apoyo social recibido

El apoyo social se define como la prestación de asistencia emocional, informativa, física y material que las personas reciben por parte de entidades u organizaciones de su contexto (Gottlieb y Bergen, 2010). Por otra parte el apoyo social percibido, siguiendo a Robinson y Weiss (2020) se refiere a la creencia o percepción de que existe el apoyo externo en caso de ser requerido y que éste sea el más adecuado a las necesidades demandadas. Aunque tanto el apoyo social recibido como el apoyo percibido repercuten en la disminución del estrés entre los progenitores de hijos con TEA, cabe destacar que el apoyo percibido evidencia un vínculo más estrecho y consistente en el alivio del mismo.

El hecho de tener acceso y conseguir una mantenimiento de los recursos de apoyo formales supone un gran reto para estas familias así como una causa de estrés continua a causa de múltiples factores relacionados con este tipo de apoyo, especialmente las limitaciones relacionadas con la calidad y cantidad de las intervenciones. Numerosos autores señalan que el apoyo realizado por parte de instituciones y profesionales es actualmente insuficiente provocando en las familias una intensa preocupación y estrés que se inicia incluso antes de recibir el diagnóstico y se mantiene a lo largo de todas las etapas vitales del niño con TEA (Yáñez, 2017). Ofrecer a los progenitores de hijos con TEA una red de servicios adecuada a sus necesidades supone un elemento fundamental para favorecer su adaptación a la compleja tarea de la crianza. El acompañamiento de

profesionales especializados resulta vital para orientar a las familias, dar respuesta a sus inquietudes, vincularlos con otro tipo de recursos de atención e intervención que puedan requerir dotándoles de herramientas a través de las cuales puedan acceder a apoyo e información.

Estudios como el realizado por Boyd (2002) expone que las madres de niños con TEA, especialmente aquellas cuyos descendientes presentan mayores alteraciones conductuales reciben en general un menor apoyo social y soporte emocional, suponiendo estas circunstancias una de las principales causas de estrés para este grupo especialmente vulnerable. Diversas investigaciones avalan que tanto el apoyo social concebido como las redes de apoyo tanto naturales (familia, amistades y entorno cercano), como las redes de apoyo institucionales (gobierno y delegaciones, ministerios, etc.) suponen instrumentos eficaces para prevenir estados emocionales negativos en los progenitores de hijos con discapacidad, suponiendo un factor clave para la reducción del estrés parental (Soriano y Pons, 2013).

3. METODOLOGÍA

Instrumento

Para este estudio cualitativo sobre una revisión sistemática en el contexto educativo se ha usado la metodología PRISMA y sus protocolos que permiten recopilar los datos para más tarde analizarlos.

Número de bases de datos y artículos revisados

De las bases de datos revisadas (Scopus, Web of Science, Dialnet y PubMed) se han encontrado un total de 66 artículos que supone el 100% de la muestra, se han revisado un total de 29 artículos que supone un 43,9% y se han utilizado 17 artículos que supone un 25,7%, estos últimos servirán para extraer los resultados que se irán recopilando en una tabla donde se puede observar y analizar, los autores, localización, tipo de muestra, variables, temática de estudio, resultados entre otros aspectos de interés que permitirán verificar nuestras hipótesis. De la base de datos de Dialnet es donde se han encontrado más artículos con un total de 38

artículos, donde se ha revisado 16 y se han incluido 10; de la base de datos de Web of Science se han encontrado 2 artículos, de los cuales se han revisado 2 y se han incluido 2; de la base de Scopus se han hallado 24 artículos, revisado 10 e incluido 4, por último, de la base de datos PubMed, se encontraron 2 artículos, de los cuales se revisó e incluyó 1.

Procedimiento

Para la presente revisión sistemática se ha seguido la metodología PRISMA que nos ha permitido establecer unos estándares de calidad a partir de unos procedimientos concretos que se enmarcan dentro de algunas de las figuras y tablas que se presentan a continuación.

TABLA 1. Bases de datos empleada, fórmula, filtros y criterios de inclusión y exclusión.

PROCEDIMIENTO: BASES DE DATOS EMPLEADAS					
Fórmula de búsqueda: ("padres" OR "madres" OR "cuidadores") AND ("trastorno del espectro autista" OR "TEA") AND ("estrés" OR "afrentamiento" OR "salud mental")					
Bases de datos	Filtros aplicados	Criterios generales de inclusión y exclusión	ARTÍCULOS		
			Encontrados Total = 66 100%	Revisados Total=29 43,9%	Utilizados Total = 17 25,7%
WEB OF SCIENCE	Fecha: 2020-2025 Idioma: Español Acceso: Gratuito Texto: completo	Inclusión: -Interés del estudio.	2	2	2
DIALNET		-Facilidad de acceso y conveniencia.	38	16	10
SCOPUS		-Incluir de otros años u otros idiomas si los resultados son insuficientes.	24	10	4
PUBMED		Exclusión: -Poco rigurosos. -De pago. -Difícil acceso. -Alejarse de temática de estudio. -Saturación de la información obtenida.	2	1	1

Fuente: elaboración propia

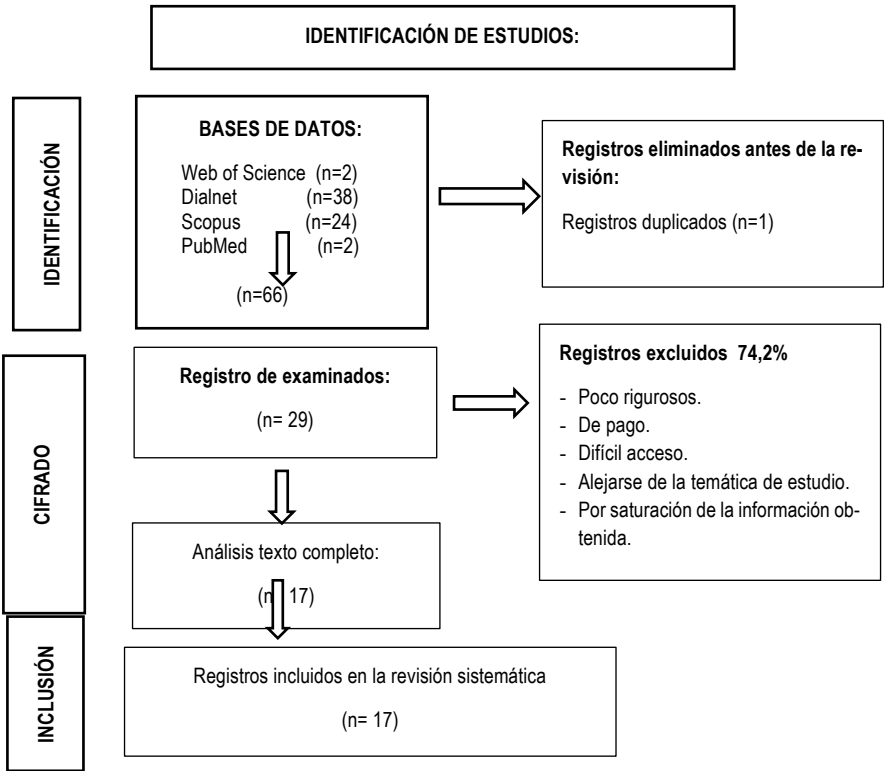
El procedimiento inicial se basó en la búsqueda sobre la posible temática de estudio centrada en iniciándose así una revisión previa de la literatura mediante diferentes recursos (navegador, Pubmed, etc.). Tras la adquisición de ciertos conocimientos básicos se decidió establecer una

fórmula de búsqueda que se utilizó y perfiló en diferentes bases de datos permitiendo establecer el estado de la cuestión y redefinir el tema de interés. En la fase de desarrollo del estudio se confeccionó el documento definitivo con sus diferentes apartados en una búsqueda menos rigurosa por las bases de datos para el contexto teórico y más controlada y precisa por cuatro bases de datos (Scopus, Web of Science, Dialnet y PubMed) para obtener la información que permitirá tener unos resultados que se analizarán y verificarán las hipótesis. Para esta búsqueda, se usará la misma fórmula en las cuatro bases de datos, los datos se recogerán en una tabla, se analizarán y se plasmarán los resultados de forma objetiva. Más tarde se establecerá una conclusión y discusión de los hallazgos.

Diagrama de flujo

La presente figura intenta representar el diagrama de flujo de los artículos encontrados, revisados e incluidos, una aportación visual del trabajo realizado.

FIGURA 1: Identificación de los estudios. Figura de elaboración propia.



4. RESULTADOS

Estrés relacionado con los apoyos recibidos

El hecho de concebir que se cuenta con un menor acceso a servicios especializados múltiples y con menos esperanza de mejora se asocia con mayores niveles de estrés (Espinosa, 2024). La percepción de apoyo social y soporte socioeconómico se constituyen como factores protectores.

La participación de los padres en programas de psicoeducación, programas clásicos de modificación de conducta, terapia cognitivo-conductual o mindfulness puede disminuir el estrés y provocar un impacto positivo en las relaciones padre-hijo (Miranda et al., 2023). Los resultados evidenciados por estos autores avalan la efectividad de estrategias centradas en el problema como el compromiso y la reestructuración cognitiva. Afirman que se hace necesario asesorar a los padres en la búsqueda de personas, asociaciones o profesionales que puedan ayudarles a enfrentar sus responsabilidades. Según los autores la terapia cognitivo-conductual, incluso en períodos cortos de intervención ha demostrado su efectividad como intervención para reducir el estrés en padres de hijos diagnosticados con TEA.

Estrés relacionado con la discapacidad del hijo/a

En cuanto a los estudios centrados en las variables relacionadas con la persona con discapacidad, Mira (2020) refleja en su trabajo, que las madres de niños con TEA con dificultades graves presentaban mayores niveles de estrés parental y más problemas de salud mental que el resto de grupos, confirmando así que el estrés está asociado a mayores problemas emocionales y conductuales de sus hijos y una menor competencia pragmática y habilidades para la vida diaria.

Por otra parte, en el estudio se apunta a que, las madres de hijos con TEA sin discapacidad intelectual se muestran insatisfechas con su apoyo social basado en pocas oportunidades de relacionarse con otras personas dificultando el hecho de compartir vivencias, emociones y vida social con amistades y familiares. Hecho que puede deberse al

estigma que existe sobre este trastorno y la falta de concienciación sobre el TEA por parte de la sociedad (McIntyre y Brown, 2018).

Fernández et al., (2014) afirma que el estrés parental se asocia con la gravedad del trastorno y con la percepción que los padres tienen sobre esa gravedad, los resultados de su estudio señalan que los padres de niños con TEA evidencian mayor grado de estrés percibido en comparación con los padres de hijos sin este diagnóstico, especialmente cuando presentan síntomas comórbidos como el TDAH. Bagnato et al., (2023) también apuntan al hecho de que tanto la gravedad del diagnóstico como de las limitaciones presentadas referentes a su autonomía, vida cotidiana y participación social están asociadas con mayores niveles de estrés. Las principales características del niño que se asocian a mayores niveles de estrés están relacionadas con características comportamentales como la distraibilidad, hiperactividad, demandas constantes, falta de adaptabilidad, estado de ánimo negativo y síntomas comórbidos además de los propios del TEA como son la inflexibilidad y las dificultades en la comunicación incrementando la carga emocional de los progenitores.

El estrés parental supone un malestar emocional en los cuidadores principales de personas con diagnóstico de TEA influyendo de manera negativa en su bienestar emocional, calidad de vida familiar y en el propio desarrollo del cuidador, así como también en el desarrollo de la persona con TEA. Los autores apuntan que una vía de prevención el hecho de incorporar medidas de evaluación sobre el estrés parental y depresión sobre los cuidadores principales en los controles de salud o clínicas de tratamiento, favoreciendo así la planificación de las intervenciones encaminadas a la reducción del estrés desde los servicios sociosanitarios, ofreciendo una ayuda integral tanto a la persona con diagnóstico de TEA como a sus familias.

Los desafíos que presentan a nivel de comportamiento las personas con TEA generan una dependencia continuada por parte de los progenitores afectando de manera negativa al bienestar físico y mental de los cuidadores. Esta situación puede generar sentimientos de pérdida de sentido vital, depresión, disminución del tiempo de ocio familiar, sacrificios

personales y/o profesionales además de una falta de apoyo social (Espínosa et al., 2024).

Estrés relacionado con las características del progenitor

El reto que implica el cuidado de una persona con TEA influye en la autopercepción de la persona afectando factores personales relacionados con sentimientos de insatisfacción (Bagnato et al., 2023). Estudios como el realizado por Periche y Pantoja (2024) remarcen la importancia de considerar el estrés parental como un factor decisivo en la atención educativa y terapéutica de los niños con TEA. Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los padres y madres de hijos con TEA presentaron niveles clínicamente significativos de estrés, en cuanto a la diferencia de género, las madres reflejaron un grado de estrés ligeramente superior al de los padres. Además, las familias monoparentales representaron niveles más altos de estrés (95,46%) en comparación con las familias biparentales. La obtención de estos resultados sugieren la necesidad de establecer intervenciones que apoyen a los padres en su papel de cuidadores y educadores.

Medina (2025) afirma que, debido a la carga emocional y a la responsabilidad primaria en la crianza, las madres experimentan mayores niveles de estrés, lo que pone el foco en la necesidad de establecer intervenciones diferenciadas que favorezcan la corresponsabilidad parental y ofrezcan apoyo integral a ambos progenitores, es decir, estrategias de intervención dirigidas a fortalecer la resiliencia familiar y garantizar el acceso a redes de apoyo efectivas.

Siguiendo a Di Renzo et al., (2021) aunque ambos progenitores experimentan niveles similares de estrés general, las madres evidenciaron mayores niveles de estrés referidos al rol parental, concibiéndose menos competentes y más restringidas, conflictivas o con sentimientos depresivos respecto a los padres. Esto sugiere una carga desigual en la crianza probablemente achacado a la concepción tradicional de que las madres deben ejercer como cuidadores principales. Por otro lado, los autores apuntan a que destacan que los factores que amortiguan o agravan el estrés parental son distintos entre madres y padres, siendo la regulación emocional y una percepción de cohesión familiar equilibrada los

factores predictores significativos del estrés parental total en las madres y la calidad de la relación de pareja en los padres. Por lo tanto, respecto a las diferencias de género en los progenitores, las mujeres se ven más influenciadas por variables internas como la regulación emocional, mientras que los hombres encuentran más beneficios en el apoyo conyugal. A este respecto, los autores ensalzan la idea de que las intervenciones dirigidas a familias con hijos con TEA sean diferenciadas por género, centrándose en el fortalecimiento de la regulación emocional en madres y en la calidad de la relación de pareja en padres, consiguiendo así promover una dinámica familiar más equilibrada y resiliente.

Las estrategias de afrontamiento influyen en el nivel de estrés de los progenitores, la negación del problema y el control emocional actúan como agentes estresores, sin embargo la planificación, la resolución de problemas y el apoyo social funcionan como apaciguadores del estrés permitiendo que el afrontamiento se produzca de manera más adaptativa asociado a un menor estrés percibido por los progenitores (Fernández et al., 2014). Los autores afirman que las intervenciones deberían ir enfocadas a ofrecer ayuda a los padres para alcanzar la aceptación de la situación, paliar los pensamientos negativos, favorecer estrategias activas de resolución de problemas y un reforzamiento de las redes de apoyo social funcional con el objetivo de conseguir una mejora del bienestar familiar.

Bottino y Ojeda (2025), evidencian que la estrategia de afrontamiento enfocada en la evitación está asociada positiva y significativamente con altos niveles de estrés en los progenitores señalando la necesidad de impulsar métodos más resilientes orientados a tratar los factores estresantes de manera directa, combinando intervenciones individuales, consolidando el tejido comunitario de apoyo y políticas públicas inclusivas que no solamente se centren en reducir el estrés, sino también en la mejora de la calidad de vida de las familias y por ende de los niños con TEA.

Según Bagnato et al., (2023), los padres de hijos con TEA muestran sentimientos de incompetencia respecto a su papel como progenitor, experimentando mayores percepciones de restricción al concebir que su vida se encuentra más limitada, expresando que al tener que centrarse estrictamente en sus responsabilidades parentales deben realizar más sacrificios sobre su propia vida respecto a los padres de niños sin este

diagnóstico. La percepción de falta de apoyo sumado a la incomprensión y escasa empatía del entorno del niño con TEA conduce a las familias a disminuir su contacto social reforzando así su propio aislamiento.

La presencia de baja autoeficacia en los progenitores se asocia con mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión (Espinosa et al., 2024), además se da una relación bidireccional, es decir, a mayores niveles de estrés parental, más problemas conductuales presenta el niño y viceversa. Los autores resaltan que muchas intervenciones están dirigidas al comportamiento infantil sin abordar de manera adecuada la salud mental de los padres.

5. CONCLUSION Y DISCUSIÓN

Las limitaciones que puede presentar un hijo con TEA están relacionadas con su desarrollo, tanto en el área comunicativa como en el área social y afectiva, por ello requieren de mayores atenciones por parte de sus progenitores en comparación con niños con desarrollo neurotípico, lo cual repercute en la salud mental y en la dinámica familiar, especialmente en los padres.

Al ser una condición compleja, influida por diversos factores, la comprensión del estrés de los padres hace necesario tener en cuenta factores como las características del niño o niña, aspectos sociodemográficos y psicológicos de los padres, así como del entorno familiar y social.

Espinosa (2024) destaca la necesidad de incluir el abordaje del estrés parental en las intervenciones tempranas, teniendo presente no solo las demandas particulares asociadas al cuidado del niño o niña con TEA, sino también los factores que influyen en esta vivencia, como el apoyo social, las estrategias de afrontamiento utilizadas y su salud mental.

Verificación de la hipótesis

A continuación se procede a la verificación de la hipótesis planteada en este estudio:

- Ser progenitor de un hijo con TEA es un factor de riesgo en la salud mental de los padres.

Los padres de niños con TEA reportan múltiples dificultades asociadas al cuidado de sus hijos y se ha evidenciado que tienen una mayor probabilidad de sufrir elevados niveles de estrés parental (Hickey et al., 2020). Esta población reveló altos niveles de estrés, lo que reafirma el impacto en el estrés de los desafíos que implica cuidar a una persona con TEA (Bagnato et al., 2023). La salud mental que presentan estos progenitores es peor que en familias con hijos/as con desarrollo típico, lo cual incrementa las probabilidades de padecer estrés, depresión o incluso acudir al consumo indebido de medicamentos (Lavado y Muñoz, 2023).

Limitaciones y futuras vías de desarrollo e investigación

En el presente trabajo, a pesar de haberse utilizado protocolos PRISMA para disminuir sesgos, el estudio es de tipo cualitativo, por lo que cabe reseñar aquellas limitaciones propias de este tipo de trabajos como pueden ser los sesgos propios de los investigadores, la dependencia de la calidad de los artículos revisados, la falta de generalización de los resultados ya que se aborda el tema de manera genérica, conceptual y partiendo de otros estudios sobre la temática de interés que nos ocupa. El acceso a la información en este trabajo se caracteriza por ser restringido ya que se apoya en determinados criterios de inclusión y exclusión, aunque paralelamente se realizan otras búsquedas de información complementarias tanto a nivel teórico como sobre otros estudios que completen nuestra búsqueda.

En cuanto a las futuras líneas de desarrollo a partir de este estudio se propone llevar a cabo estudios mixtos donde se integren enfoques cualitativos y cuantitativos con el fin de fortalecer la solidez de los resultados. Además, reportaría un enfoque enriquecedor considerar diferentes contextos sociodemográficos y realizar estudios longitudinales en el futuro que permitan obtener una visión a largo plazo y la posibilidad de desarrollar programas de prevención e intervención sobre el estrés en progenitores de hijos con TEA. Por otro lado, resultaría interesante implicar a diferentes agentes y disciplinas para intervenir en estos programas de prevención e intervención como pueden ser los docentes y las instituciones educativas.

La temática de esta investigación nos ha facilitado poner el foco hacia una problemática que afecta tanto a familias, personas con TEA y al ámbito educativo. Como futuras líneas de investigación podríamos destacar:

- Identificar el impacto del estrés parental de personas con TEA en el resto de hermanos.
- Analizar la posible existencia de estrés en hermanos de personas con TEA.
- Identificar el impacto del estrés parental de personas con TEA en el proceso de desarrollo y aprendizaje de estos alumnos.

Conclusión personal

Aprovechar las investigaciones realizadas a lo largo del tiempo y las posibles venideras para diseñar la mejora de los apoyos para aliviar el estrés parental de hijos con TEA resulta una estrategia prioritaria, ofreciendo orientaciones y apoyos profesionales que permitan optimizar las estrategias de afrontamiento y crianza. La familia debe constituir un entorno acogedor y placentero en la vida de las personas con TEA como eje favorecedor para su desarrollo y educación.

6. REFERENCIAS

- Bagnato, M. J., Hontou Beisso, C., Barbosa Molina, E. y Gadea Rojas, S. (2023). Estrés parental, depresión y calidad de vida familiar en cuidadores principales de personas con TEA. Revista Española de Discapacidad, 11(2), 149-164. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.09>
- Bilbao M.C. y Martínez M.A. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention* 17 (2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000200009
- Bello-Escamilla, N., Rivadeneira, J., Concha-Toro, M., Soto-Caro, A., y Díaz-Martínez, X. (2017). Escala de Calidad de Vida Familiar: validación y análisis en población chilena. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-4.ecvf>
- Bottino, A. y Ojeda, G. (2025). Relación entre estrés y estrategias de afrontamiento en cuidadores primarios de niños con autismo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1522-1535. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3432>
- Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 208–215. doi: 10.1177/10883576020170040301

- Bradley, R., Staples, G., Ouetsch, L., Aloia, L., Brown, C. y Kanne, S. (2023). Asociaciones entre el estrés parental y el tiempo de calidad en familias de jóvenes con trastorno del espectro autista. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 54, 829-840. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05852-0>
- Brobst, J. B., Clopton, J. R. y Hendrick, S. S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders: The couple's relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 38-49.
- Bromley, J., Hare, D.J., Davidson, A. & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 8 (4), 409-423. <https://doi.org/10.1177/1362361304047224>
- Calva, J., Vaca, Y., Villavicencio, C. y Rojas, W. (2024). Bienestar psicológico, apoyo social y sobrecarga en los progenitores de hijos con discapacidad. *Psicogente* 27(51), 1-24. <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6498>
- Cedillo Armijos, M., Espinosa, A., Bayarre Vea, H., González Cedillo, M., y Serrano Patten, A. (2022). Funcionalidad general y calidad de vida percibida en personas con discapacidad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(4). <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/2388/1085>.
- Di Renzo, M., Guerriero, V., Petrillo, M. y Bianchi di Castelbianco, F. (2021). ¿A qué se relaciona el estrés parental en familias de niños con trastorno del espectro autista? Implicaciones para las intervenciones parentales. *Journal of Family Issues*, 43 (9), 2456-2479. <https://doi.org/10.1177/0192513X211030735>
- Efstratopoulou, M., Sofologi, M., Giannoglou, S. y Bonti, E. (2022). Estrés parental y problemas de autorregulación infantil en familias con niños con trastorno del espectro autista (TEA). *Journal of Intelligence*, 10 (1), 4. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010004>
- Fernández-González, A., Montero-Centeno, D., Martínez-Rueda, N., Orcasista-García, J., y Villaescusa-Peral, M. (2015). Calidad de Vida Familiar: Marco de Referencia, Evaluación e Intervención. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 46 (2), 254, 7–29. <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero2015462729>.
- Fernández, M.I., Pastor, G., y Botella, P. (2014). Estrés y afrontamiento en familias de hijos con trastorno de espectro autista. *Revista INFAD De Psicología*, 4(1), 425-434. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.630>
- Fiorella, C. y Cortez, M. (2020). Afrontamiento al estrés en cuidadores primarios de niños con autismo. *Revista de Psicología*, 24, 97-107

- Giallo, R., Wood, C.E., Jellett, R. y Porter, R. (2013). Fatigue, wellbeing and parental self-efficacy in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 465-480. doi: 10.1177/1362361311416830.
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511–520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Hayes, S., y Watson, S. (2013). El impacto del estrés parental: un metaanálisis de estudios que comparan la experiencia del estrés parental en padres de niños con y sin trastorno del espectro autista. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Hernández, V. y Rascón, M. (2019). Autoeficacia parental en padres de niños con trastornos del espectro autista. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 149-158.
- Hickey E., Hartley S., y Papp L. (2020). Bienestar psicológico y calidad de la relación padre-hijo en relación con el autismo infantil: un enfoque de modelado actor-pareja,. *Family process*, 59(2), 636–650. <https://doi.org/10.1111/famp.12432>
- Hsiao, Y. J. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(1), 70-79.
- Jenaro, C., Flores, N., Gutiérrez-Bermejo, B., Vega, V., Pérez, C. y Cruz, M. (2020). Parental stress and family quality of life: Surveying family members of persons with intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9007.
- Kishimoto, T., Liu, S., Zhang, L., y Shaowei, L. (2023). ¿Cómo influyen la gravedad del autismo y el funcionamiento familiar en el estrés parental de los cuidadores de niños con trastorno del espectro autista en China? El importante papel de la autoeficacia parental. *Psicología Pediátrica*, 14
- Lavado, S. y Muñoz, A. (2023). Impacto en la familia del diagnóstico de Trastorno del espectro del autismo (TEA) en un hijo/a: una revisión sistemática. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 3-53. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v49i180.7652>
- Losada, J., Baña, M. y Fiuza, M. (1,2 y 3 septiembre 2021). Calidad de Vida Familiar y TEA, avances en atención. XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. ISBN 978-989-8525-71-0, págs. 713-725 https://congresso-xvignp.asocip.com/images/PDF/ATAS_XVI_CIGPP-2021.pdf
- May, C., Fletcher, R., Dempsey, I. y Newman. L. (2015). Modeling relations among coparenting quality, autism-specific parenting self-efficacy, and parenting stress in mother and fathers of children with ASD. *Parenting: Science and Practice*, 15(2), 119-133. doi: 10.1080/15295192.2015.1020145

- Medina, M. B. (2025). Afrontamiento y estrés en padres con hijos que presentan trastorno del espectro autista: Una revisión literaria. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 532–547. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.936>
- Mira, A. (2020). *La familia y el desarrollo conductual, socioemocional y comunicativo de niños con trastorno del espectro autista sin discapacidad intelectual*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Dialnet
- Miranda, A., Mira, A., Baixauli, I., y Roselló, B. (2023). Factores de riesgo/resiliencia en familias con hijos con autismo. asociación con la evolución en la adolescencia. *Medicina*, 83 (2), 53-57
- Periche, A. y Pantoja, L. (2024). Estrés en padres de niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista en una institución privada. *Horizonte médico*, 24(3)
- Pozo Cabanillas, P., Sarriá Sánchez, E. y Méndez Zaballos, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18(3), 342-347.
- Robinson, S. y Weiss, J. A. (2020). Examining the relationship between social support and stress for parents of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 74, 101557.
- Romero, M., Marín, E., Guzmán, J., Navas, P., Aguilar, J.M., Lara, J.P. y Barbacho, M.A. (2021). Relación entre estrés y malestar psicológico de los padres y problemas emocionales y conductuales en niños preescolares con trastorno del espectro autista. *Anales de pediatría*, 94(2), 99-106.
- Seguí, J. D., Ortiz-Tallo, M., y De Diego, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología*, 24(1), 100–105. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31841>
- Soriano M. y Pons, N. (2013). Recursos percibidos y estado emocional en padres de hijos con discapacidad. (2013). *Revista de Psicología de la Salud*, 1(1), 84-101. <https://doi.org/10.21134/pssa.v1i1.883>
- Tijeras, A.(2017). *Estrés parental e impacto familiar del trastorno del espectro autista: factores psicosociales implicados* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia] Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=OVyEE34yD24%3D>
- Zeng, S., Hu, X., Zhao, H. y Stone-MacDonald, A. K. (2020). Examining the relationships of parental stress, family support and family quality of life: A structural equation modeling approach. *Research in developmental disabilities*, 96, 103523. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103523>

DIVERSIDAD CULTURAL COMO PROPUESTA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS DE GEOMETRÍA

ÁNGEL COLÍN

Universidad de Cádiz –Facultad de Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características más importantes de la escuela inclusiva es atender a la diversidad mediante una educación equitativa y de calidad para todos (Naciones Unidas, 2015). La diversidad cultural en el ámbito académico actúa como un eje transversal en todos los niveles educativos y fomenta el aprendizaje significativo cuando se enfoca hacia las prácticas multidisciplinares. Lenoir (2013), definió la multidisciplinariedad como “la utilización de dos o más disciplinas, sin especificar la presencia ni ausencia de vínculos entre ellas, ni tampoco el tipo de vínculos establecidos”.

La actividad transversal docente consiste en abordar un conjunto de contenidos, saberes, actitudes, normas y valores de diversas áreas curriculares. Tejeda (2016), señaló que “es posible que exista una necesidad en el profesorado universitario de desarrollar competencias transversales para llevarlas a cabo en su desempeño”. Por otro lado, Palos (1998), citado en Tejeda (2016), hizo mención a los objetivos de la transversalidad. Uno de esos objetivos es de particular interés para los propósitos de este trabajo: “Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias”.

En didáctica de las matemáticas, pocas veces se tratan los temas transversales que atañen al profesorado en formación, como la diversidad cultural que se presenta cada periodo académicos con mayor frecuencia

en las aulas: alumnado de diferentes procedencias, diversidad de género, discapacidad física, o cuando el alumnado se encuentra en una condición diferente a las anteriores. El profesorado universitario debe estar preparado para afrontar el reto de acomodar los derechos individuales de cada estudiante con los derechos colectivos y adquirir las competencias adecuadas en un ámbito multidisciplinar que le proporcione un aporte a su formación (Paz, 2018).

El aprendizaje de las artes visuales, por ejemplo, requiere habilidad para identificar las características específicas de un elemento artístico que puedan ser ilustradas e interpretadas. Por otro lado, el aprendizaje en matemáticas, va más allá que el simple hecho de resolver problemas. En el caso de la geometría, es necesario combinar el pensamiento creativo y el razonamiento geométrico, y ambos son indispensables tanto para un artista, como para un especialista en matemáticas.

Así como la interacción entre dos o más culturas nos conduce a la interculturalidad, la matemática intercultural puede establecer conexiones con otras disciplinas, como se ha mencionado antes acerca de las artes visuales. Su finalidad es guiar al estudiante hacia la construcción de nuevos significados en la matemática universal que conocemos (Bizarro Flores, 2020). Estos significados nuevos, podrían integrarse con los conocimientos geométricos adquiridos en los programas formativos de la didáctica de las matemáticas que recibe el futuro profesorado en educación primaria. Es bien sabido que la geometría forma parte de los fundamentos para la adquisición de conocimiento matemático, se considera como el estudio de objetos espaciales y sus relaciones entre ellos y está formalizada con axiomas para su representación. Así mismo, el razonamiento geométrico ha sido interpretado como un proceso cognitivo en el que la representación espacial de los objetos y sus relaciones pueden manipularse (Clements y Battista, 1992). Esto se ha estudiado desde las década de los 80 del siglo pasado y hasta el presente para conocer el estado de comprensión y razonamiento geométrico del estudiantado. El modelo de Van Hiele (Van Hiele, 1986), ha sido hasta ahora uno de los que más se estudian en los programas docentes de profesorado. Consiste en cinco niveles de aprendizaje de la geometría, jerarquizados como se presentan en la TABLA 1. El avance en estos

niveles de razonamiento para el alumnado, depende más de la instrucción recibida que de su edad. Esto quiere decir que una cualquier persona puede iniciarse en cualquier etapa educativa.

TABLA 1. *Modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele*

Nivel	Características
Nivel 1. Visualización.	Identificación de figuras geométricas.
Nivel 2. Análisis.	Propiedades de figuras geométricas.
Nivel 3. Deducción informal.	Relaciones entre figuras geométricas.
Nivel 4. Deducción formal.	Demostraciones geométricas.
Nivel 5. Rigor.	Demostraciones geométricas, aplicación de teoremas y axiomas.

Fuente: Elaboración propia

En este capítulo se presenta una experiencia docente en el aula, orientada hacia el tema transversal de la diversidad cultural, en donde las imágenes figurativas se transforman en elementos geométricos. Su finalidad es potenciar el aprendizaje significativo y atender a la diversidad en el entorno de una escuela inclusiva. La práctica fue realizada por estudiantes de tercer año del grado en educación primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Sensibilizar y despertar la conciencia del profesorado en formación ante situaciones de diversidad cultural en el entorno de una escuela inclusiva.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar competencias matemáticas del profesorado en formación mediante tareas multidisciplinares de contenido geométrico.
- Concientizar al profesorado en formación sobre la importancia de la diversidad cultural en el aula.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio es de tipo exploratorio-cualitativo (Hernández et al., 2014), porque a través de la destreza procedimental el alumnado activa su razonamiento geométrico y comunican sus resultados matemáticos con trabajos manuales, digitales y por escrito. En el estudio participó un grupo mixto de 60 estudiantes con edades entre 20 y 22 años, que cursaban la asignatura Didáctica de las matemáticas II, en el tercer año del grado en educación primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Los instrumentos de análisis fueron diez trabajos realizados con técnicas manuales y diez con técnicas digitales. Los trabajos se entregaron en cartulina tamaño A4. En los dos casos, los trabajos iban acompañados de un reporte escrito en el que se pidió una interpretación geométrica de forma sistematizada y siguiendo el modelo de Van Hiele, un discurso propio de la imagen elegida e incluir una visión personalizada de cómo afrontarían una situación similar en el entorno de una escuela inclusiva. El análisis que se llevó a cabo, por tanto, fue de contenido visual y de texto (Rico, 2013).

La práctica educativa consiste en elegir una imagen figurativa, alusiva a la diversidad cultural y transformarla en elementos geométricos. Para los trabajos manuales se permitió cualquier tipo de material artístico: lápices de color, grafito, acuarelas o materiales mixtos. Para los trabajos digitales se permitieron tecnologías digitales que incluyeran herramientas de dibujo.

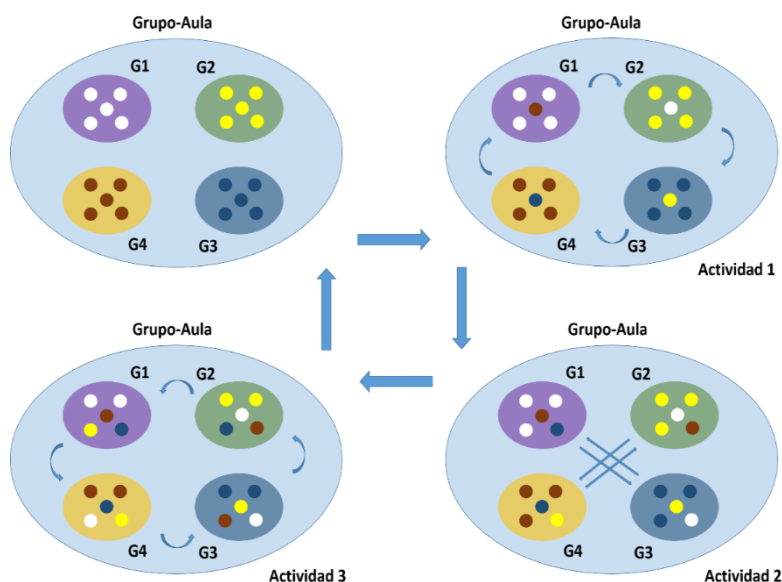
La práctica se llevó a cabo en las aulas siguiendo la propuesta de Sánchez (2024), para trabajar en grupos dinámicos. Un grupo dinámico consiste en la creación y desarrollo de actividades en pequeños grupos, intercambiando al menos uno de los integrantes durante la práctica, bajo el siguiente orden:

- 1) Primero se forman los grupos de trabajo pudiendo ser de manera aleatoria, por afinidades afectivas, por interdependencia intelectual, o por elección libre.

- 2) Una vez iniciada la primera actividad, se realizan reemplazos circulares (moviendo y reemplazando un integrante de cada grupo).
- 3) En la segunda actividad, se realizan reemplazos cruzados (moviendo y reemplazando de manera alterna a otro integrante de cada grupo).
- 4) Al finalizar la práctica, los integrantes que han sido movidos, volverán a su grupo inicial.

En la FIGURA 1 se muestra de manera esquemática la propuesta de grupos dinámicos.

FIGURA 1. Grupos dinámicos. Reemplazo circular y cruzado de los integrantes



Fuente: Imagen tomada de Sánchez, (2024)

El reporte escrito para esta práctica debe incluir una interpretación geométrica de forma sistemática siguiendo el modelo de Van Hiele hasta el Nivel 3. La rúbrica para la evaluación está distribuida en un 30 % para las habilidades y destrezas procedimentales (entrega física de los trabajos). Transformación geométrica de la imagen figurativa (30 %). Interpretación geométrica por escrito con el discurso personalizado (40

%). Se consideraron tres niveles de interpretación: bajo, medio y alto, según el reconocimiento de las de las figuras, la descripción de sus propiedades y sus relaciones, la transformación geométrica de la imagen y la comprensión del modelo de Van Hiele.

5. RESULTADOS

Los resultados que se muestran en la TABLA 2 corresponden con los trabajos manuales y los digitales. Los temas principales de las imágenes elegidas fueron: afrodescendencia, inmigración, movilidad reducida, etnias/indigenismo, diversidad de género y diversidad cultural.

Se observó que 17 trabajos (85 %) muestran las características de tener desarrolladas las habilidades y destrezas procedimentales con materiales artísticos y tecnologías digitales. Además, lograron una transformación geométrica adecuada. En la interpretación geométrica 14 trabajos (70 %) mostraron una interpretación media. Tres trabajos (15 %) presentaron un interpretación alta, el resto se consideró en un nivel bajo. Estos resultados exploratorios revelaron que la mayoría del estudiantado participante podría encontrarse en un Nivel 2 y que solamente tres estudiantes se encontrarían en el Nivel 3 de Van Hiele (ver FIGURA 2). Si fueran sometidos a un estudio riguroso para determinar sus niveles de razonamiento geométrico, estos resultados serían consistentes con los obtenidos en un estudio realizado por Arnal-Bailera y Manero (2021), donde los niveles de Van Hiele que alcanzaron los participantes de su muestra (profesorado en formación) se encuentran entre los Niveles 2-3.

FIGURA 2.*Interpretación avanzada siguiendo el modelo de Van Hiele*

simple posible, pero con detalles y texturas. El modelo de Van Hiele comienza por el nivel 0: la visualización. Se describe de manera explícita los elementos geométricos que se encuentran en la imagen. En la Figura 1, se observa un gran rectángulo ABCD, que queda dividido en tres triángulos, dos triángulos rectángulos ADE y BCE, y un triángulo isósceles DEC. Dos triángulos g y g', un rectángulo b, cuadriláteros, dos óvalos a y a', un círculo i y variedad de polígonos irregulares. En el nivel uno, que es el análisis, vemos que encontramos los polígonos irregulares cada uno con sus formas distintas, y algunos iguales como k y k'. Tienen lados adyacentes entre ellos. Los óvalos a, i están intersectados. Una de las líneas del polígono verde es paralela a la base del rectángulo ABCD. En el nivel dos, deducción informal, vemos que los polígonos irregulares son trapecios como la d, donde ninguno de sus lados es paralelo. Hay paralelogramos como la c y c', que tiene dos lados paralelos, visto en las líneas trazadas l y l'. Los polígonos k y k' se componen por líneas rectas y curvas. El

Fuente: Elaboración por una estudiante de DMII

TABLA 2. *Tipo de trabajo, transformación e interpretación geométrica*

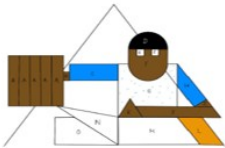
Tipo de trabajo	Afrodes-cenden-cia	Inmigra-ción	Movili-dad re-ducida	Et-nias/indi-genismo	Diversi-dad de género	Diversi-dad cul-tural	Total	(%)
Manual	-	3	2	1	2	2	10	50 %
Digital	2	4	-	1	-	3	10	50 %
Transformación geométrica								
Abstracciones correctas	2	5	2	2	2	4	17	85 %
Errores y dificultades	-	2	-	-	-	1	3	15 %
Interpretación geométrica								
Bajo	-	1	-	1	-	1	3	15 %
Medio	2	5	2	1	1	3	14	70 %
Alto	-	1	-	-	1	1	3	15 %

Fuente: Elaboración propia.

La transformación de las fotografías en elementos geométricos que se muestran en la FIGURA 3, hacen alusión a la diversidad cultural en diferentes aspectos. De arriba abajo: Afrodescendencia. Representada prácticamente por cuadriláteros (rectángulos, trapecios, romboides y un cuadrado), triángulos y un óvalo, configurados en una composición triangular. Inmigración. Representado por rectángulos y un círculo, en una composición diagonal. Movilidad reducida. Representada por líneas y una variedad de elementos geométricos. Su composición también es diagonal. Etnias/Indigenismo. En esta composición terciada (ley de los tercios), destacan la línea y el contraste monocromático de las figuras y las formas. Diversidad de género. La simpleza de la composición con tan sólo tres elementos: rectángulos, círculos y triángulos, hacen que esta representación sea armoniosa. Diversidad cultural. En esta composición centrada, la variedad de elementos se encuentra distribuida alrededor del círculo ubicado en el centro como foco de atención.

FIGURA 3.*Transformaciones geométricas*

Afrodescendencia



Inmigración



Movilidad reducida



Etnias / Indigenismo



Diversidad de género



Diversidad cultural



Fuente: Elaboración por estudiantes de DMII

La mayoría de los discursos escritos en los reportes entregados mostraron actitudes de empatía, comprensión y altruismo, por lo que, este indicativo refleja una visión clara para atender a la diversidad en el entorno de una escuela inclusiva. Además, mostraron cambios actitudinales positivos cuando se les preguntó su opinión acerca de esta práctica, porque no habían tenido la experiencia en sus estudios previos. El profesorado en formación que haya realizado esta experiencia, podrá trasladarla hacia los ciclos de educación primaria, en donde llevará a cabo su desempeño profesional. En la FIGURA 4 se muestran fragmentos de los discursos entregados.

FIGURA 4. *Fragmentos de discurso sobre diversidad cultural en una escuela inclusiva*

independientemente de su origen, se sientan aceptados y valorados. La diversidad cultural no solo enriquece el ambiente educativo, sino que también enseña a los alumnos a respetar las diferencias y a aprender unos de otros. En una escuela inclusiva, cada estudiante tiene la oportunidad de expresar su identidad y compartir su cultura, lo que fomenta un ambiente de respeto y comprensión mutua.
incluidos e involucrados. En muchos contextos, niños de diferentes razas se sienten excluidos ya sea por su procedencia o por su tono de piel. Esto hace que su desarrollo y educación sea mucho más pobre de la que debería ser para su edad. Es por ello que como futuro docente, mi papel es evitar esta discriminación y exclusión, creando un clima de respeto mutuo y bienestar. Todo este conjunto de
La fotografía que he elegido para realizar mi trabajo ha sido sobre la diversidad cultural, ya que la fotografía podemos ver cómo la pareja de enamorados presentan diferencias en los rasgos faciales, color de la piel y diferencias étnicas y culturales.
En el ámbito educativo, trabajar esta temática es crucial. En una escuela inclusiva, los alumnos deben conocer el tema sobre la inmigración y todo lo que conlleva. Los alumnos deben reflexionar sobre las razones por las cuales muchas personas emigran a otro lugar. También, conocer los desafíos que se enfrentan al intentar integrarse en un nuevo país. Por tanto, hay que plantearles situaciones de aprendizaje en las que aprendan temas como la igualdad, la empatía, el respeto y la inclusión. Una
Mi fotografía muestra a un integrante de una tribu indígena en pleno acto de danza tradicional, caracterizado por el uso de vestimentas y adornos típicos que reflejan la rica herencia cultural de su comunidad. La elección de esta imagen se vincula con el tema de la "integridad cultural", pues considero fundamental el valor de preservar y difundir las tradiciones y costumbres de pueblos originarios. Estas prácticas no solo representan un legado invaluable para la identidad colectiva, sino que también enriquecen nuestra comprensión del mundo.

Fuente: Elaboración por estudiantes de DMII

La diferencia entre los trabajos manuales y los trabajos digitales, consiste en las competencias desarrolladas por el alumnado. Los materiales artísticos son de gran importancia para el profesorado en formación durante su periodo académico, porque le permite adquirir habilidades y destreza procedimental. Mientras que, con las tecnologías digitales desarrolla competencias en éste ámbito. En esta práctica de geometría, se logró encontrar la conexión de elementos curriculares con otra disciplina, como las artes visuales. Además, la práctica se abordó como un tema transversal para la diversidad cultural. Algunas características comparativas y valores/actitudes que se generaron, se desglosan en la TABLA 2.

TABLA 2. *Comparación entre los trabajos manuales y los digitales*

Trabajos digitales	Trabajos manuales
Menor interacción grupal.	Mayor interacción grupal.
Competencias digitales.	Habilidades y competencias procedimentales.
Aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje colaborativo y cooperativo.
Portabilidad simple (usb).	Portabilidad delicada (cartulina).
Realización remota.	Realización in situ.
Reproducción exacta instantánea.	Reproducción inexacta en largo tiempo.
Repartición de trabajos originales a todo el equipo.	Un solo miembro posee el trabajo final.
Tamaño compacto, mediano o a gran escala.	Un solo tamaño.
Preciso, bien definido.	Pequeños errores, definición aceptable.
Frío, técnico, tecnológico.	Cálido, emotivo, manual, artesanal.
Error: fácil y rápido de corregir.	Error: difícil y más tiempo para corregir.
Costo: prácticamente gratuito.	Costo: relativamente considerable.
Valores / Actitudes generadas.	
Conciencia grupal e individual.	
Sensibilidad hacia los temas abordados de diversidad cultural.	
Altruismo.	
Solidaridad	
Empatía	

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Incluir los temas transversales como la diversidad cultural en las prácticas educativas de geometría para el profesorado en formación, constituyen un aspecto relevante en el desarrollo de las competencias matemáticas y del sentido socio-afectivo. Con las prácticas multidisciplinares se puede obtener un mayor rendimiento académico y propiciar el aprendizaje significativo. La integración de geometría y artes visuales en educación matemática, aunada al tema transversal de la diversidad cultural ha mostrado que es posible encontrar conexiones curriculares entre estas disciplinas. Se abordaron temas que en la actualidad son controvertidos en la sociedad y en el ámbito educativo, como la afrodescendencia que se integra cada año en las escuelas, inmigración, o la diversidad de género, entre otras, con los cuales, se movilizaron el sentido socio-afectivo y la sensibilización hacia estos temas. También se produjeron cambios actitudinales como la empatía, el altruismo y la solidaridad. Además, se despertó el interés y la motivación hacia el aprendizaje. Se trabajó en grupos dinámicos, los cuales son de carácter inclusivo, porque atienden a la diversidad y despiertan la empatía, el altruismo y un sentido de colaboración desinteresado y no competitivo. Una de las mayores ventajas de los grupos dinámicos es que fomentan la integración general del alumnado.

Las prácticas y tareas multidisciplinares, están llamando la atención de muchos investigadores en diferentes ámbitos educativos, porque se producen estímulos positivos en el alumnado y se genera un compromiso en el docente para crear nuevas propuestas educativas, como la practica llevada a cabo en este trabajo, en la que se hizo un acercamiento a la interpretación geométrica de manera sistemática siguiendo el modelo de Van Hiele, con el que se identificaron tres estudiantes que podían encontrarse en un Nivel 3 si fueran sometidos a un estudio riguroso como el de Arnal-Bailera y Manero, (2021).

La geometrización de imágenes figurativas podría conducir a una línea de investigación y llevarla a la practica con el futuro profesorado en un entorno multidisciplinario.

7. REFERENCIAS

- Arnal-Bailera, A. y Manero, V. (2024). A characterization of Van Hiele's level 5 of geometric reasoning using the Delphi methodology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22, 537–560.
<https://doi.org/10.1007/s10763-023-10380-z>
- Bizarro, F. W. H. (2020) Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes. *Voces de la educación*, 5(9), 3–25.
- Clements, D. H. y Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. Handbook of research on mathematics teaching and learning. 420–464
- Fernández, G. A. y Darretxe, U. L. (2011) La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2). 1-11.
- Hernández, S. R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1 (1), 51-86.
- Tejeda, D. R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integridad de la formación de profesionales. *Didáctica y Educación*, 7(6), 199–228.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/568>
- Naciones Unidas. (2015). Objetivo de desarrollo sostenible número 4 [en línea] disponible en
<<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>> [consulta: 07 julio 2025].
- Paz, M. E. (2018) Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Sánchez, C. A. E. (2024). La inclusión mediante grupos dinámicos de trabajo en el aula con estudiantes de profesorado. En Niara, B. S., Legorburo, F. I., Alonso, S. I. y Gana, D. A. (Coords.), *Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia*. (pp. 43-52). Octaedro.

FOMENTANDO LA PERMANENCIA DE LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS EN STEM: DISEÑO DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

LAURA VILLANUEVA MOYA
Universidad de Jaén

MARTA BADENES SASTRE
Universidad de Jaén

VICTORIA EUGENIA YÁÑEZ JUSTICIA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mercado de trabajo demanda cada vez más personas con formación en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), situando a las mujeres en una situación de desventaja ya que, de acuerdo con el último informe del World Economic Forum (2024), en España tan solo el 29.56% de graduadas en titulaciones STEM fueron mujeres frente a un 70.44% de hombres. Del mismo modo, esta desigualdad se ve reflejada en la Universidad de Jaén donde, en 2023 se matricularon tan solo un 20.58% de mujeres (vs. 79.42% hombres; Universidad de Jaén, s.f.). Todo ello obstaculiza la igualdad de género ya que, los puestos que desempeñan mayoritariamente las mujeres ofrecen menos oportunidades de crecimiento y están peor remunerados (World Economic Forum, 2024). En este sentido, no sólo es menor el número de mujeres que ingresan en titulaciones de ámbitos STEM si no que, también muestran mayores tasas de abandono que los hombres (Stefani, 2024).

Esta brecha de género en ámbitos STEM, en detrimento de las mujeres, puede estar influenciada por barreras individuales y contextuales. En cuanto a las barreras individuales podemos destacar: las creencias

tradicionales de género, la falta de autoeficacia, autoestima y motivación, así como el miedo a la evaluación negativa, la escasa resiliencia, la baja confianza en sus habilidades y capacidades o la ausencia de sentido de pertenencia e identidad STEM suponen algunos de los principales obstáculos para el desarrollo de las mujeres en ámbitos STEM. Por otro lado, las barreras contextuales harían referencia a las creencias y actitudes tradicionales de la comunidad universitaria y de la familia, reforzando en las alumnas situaciones en las que la amenaza del estereotipo se hace saliente (Beroíza-Valenzuela y Salas-Guzmán, 2024; de las Cuevas et al., 2022; Ortiz-Martínez et al., 2023; Villanueva-Moya y Expósito, 2021). Concretamente, destacarían la falta de apoyo familiar e institucional o la ausencia de modelos femeninos en STEM así como la limitada oferta de actividades extracurriculares atractivas (Beroíza-Valenzuela y Salas-Guzmán, 2024; Ortiz-Martínez et al., 2023).

El contexto socioestructural ejerce un impacto a nivel individual. Cuando dicho contexto se modifica, indirectamente también puede hacerlo el bienestar personal. En este sentido, mostrar modelos feminizados en entornos STEM mejora el sentido de pertenencia de las estudiantes, reforzando así su autoeficacia y aumentando su compromiso para continuar en estas áreas (Stout et al., 2011). La carencia de oportunidades de colaboración con otras mujeres y redes de apoyo técnico (“networks”) puede generar aislamiento y falta de pertenencia (Beroíza-Valenzuela y Salas-Guzmán, 2024; Dasgupta y Stout, 2014). Por tanto, ser una minoría en el aula puede conllevar una presión adicional para rendir por encima del promedio y desmentir los estereotipos de género. Esto aumenta la inseguridad y preocupación de las alumnas, impactando en su rendimiento académico (Dasgupta y Stout, 2014) y desarrollo profesional. En contraposición, las experiencias personales de éxito en cualquier titulación STEM parecen aumentar el interés y el compromiso de las alumnas en estas carreras (Ortiz-Martínez et al., 2023).

Por todo ello, consideramos necesario analizar la situación de las mujeres en las titulaciones STEM, reduciendo la brecha de género mediante la visibilización y abordaje de las posibles barreras que puedan influir en su progreso académico, realizando una intervención directa con estas alumnas. Además, con este proyecto se dará respuesta a

algunos de los objetivos de desarrollo sostenible, concretamente el Objetivo 5 (Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas), el Objetivo 10 (Reducción de las desigualdades), y el Objetivo 3 (Salud y Bienestar).

2. OBJETIVOS

Este proyecto fue dirigido a las alumnas de la Universidad de Jaén que estaban cursando algún grado perteneciente al ámbito STEM, concretamente se centró en las titulaciones de ingeniería. Su principal objetivo fue fomentar la permanencia de dichas alumnas participantes en el proyecto en sus titulaciones, reduciendo la brecha de género en estos grados, abordando y visibilizando las posibles barreras individuales y socioestructurales que podrían influir en su progreso académico y futuro desarrollo profesional.

En concreto, el *objetivo general* del presente proyecto titulado “+STEM para ellas: rompiendo barreras, construyendo futuro”, fue fomentar la permanencia de las alumnas en grados STEM reduciendo las barreras socioestructurales como por ejemplo los estereotipos de género, la amenaza al estereotipo o la falta de apoyo institucional o referencias STEM femeninas.

Para alcanzar este objetivo general, se plantearon unos *objetivos específicos* con los que se pretende:

- Identificar y afrontar las desigualdades de género en grados STEM impartidos en la Universidad de Jaén.
- Promover la creación de redes de apoyo y colaboración continua entre las alumnas participantes, para así desarrollar el sentido de pertenencia e identidad STEM.
- Implementar programas de mentoría con modelos femeninos en STEM, para ofrecer a las alumnas referentes de éxito académico y profesional.
- Impulsar la inclusión de las alumnas en redes profesionales en STEM, facilitando su acceso a eventos, conferencias y otros recursos que contribuyan a su desarrollo profesional.

3. METODOLOGÍA

El proyecto ha constado de siete sesiones de intervención más una sesión informativa y de presentación. La duración de las sesiones fue de una hora, al igual que el horario de las clases teóricas, facilitando con ello la asistencia al proyecto, y evitando posibles costes de la participación por parte de las alumnas. Igualmente, para fijar el horario de las sesiones se llevó a cabo una encuesta a las alumnas interesadas en participar, ajustándonos a sus necesidades. Las sesiones fueron semanales y se desarrollaron a lo largo de un cuatrimestre, con una duración aproximada de tres meses. Con respecto al equipamiento, todas las sesiones fueron llevadas a cabo en una misma aula disponible en la Universidad de Jaén, y en concreto en la Facultad donde la mayoría de las participantes asistían a sus clases. Esta aula estuvo equipada con mesas y sillas móviles, conexión a Internet y proyector, lo que nos permitió trabajar adecuadamente los contenidos previstos en cada una de las sesiones. En cuanto a los recursos materiales necesarios para el desarrollo de las diferentes sesiones, únicamente se requirió disponer de folios y bolígrafos, así como que las alumnas tuvieran un dispositivo móvil o Tablet para la participación en las acciones desarrolladas.

La captación de las participantes se hizo difundiendo la información sobre el proyecto en diferentes medios (p.ej.: folletos informativos, clases, Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Responsabilidad Social, boletín UJA informa, redes sociales [Instagram, Facebook y X, y asociaciones de estudiantes]), así como mediante la realización de una sesión informativa inicial. Esta sesión fue fundamental para captar la atención y el interés de las asistentes, así como para fomentar la difusión del proyecto y llegar al mayor número de participantes. El número de participantes fue de 12-13. Este número de alumnas permitió ofrecer una atención más personalizada, trabajando en pequeños grupos para, posteriormente, establecer debates grupales y puestas en común, favoreciendo la participación activa en el proyecto. El equipo de trabajo de este proyecto ha estado formado por cuatro profesoras universitarias con experiencia y formación en cuestiones de género y en el ámbito STEM. Por tanto, las sesiones fueron impartidas por cada una de ellas, garantizando que se alcanzaban los objetivos planteados para cada una

de las sesiones, y que se resolvían las dudas o inquietudes de las participantes en relación a estas cuestiones.

A continuación, se detallan los contenidos desarrollados en de cada una de las sesiones.

Sesión de presentación

Título:

Sesión informativa y presentación del proyecto: “+STEM para ellas: rompiendo barreras, construyendo futuro”.

Objetivo:

Promover la creación de redes de apoyo y colaboración entre alumnas, para así desarrollar el sentido de pertenencia e identidad STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Se llevó a cabo una sesión informativa híbrida, es decir, se realizó presencialmente y ésta fue retransmitida a través de la plataforma *Google Meet* con la finalidad de poder acceder al mayor número de estudiantes. En esta sesión informativa se contextualizó la problemática a la que se enfrentan las mujeres matriculadas en áreas STEM, presentando datos estadísticos y justificando la necesidad de llevar a cabo y participar en este proyecto. Después de esto, se proporcionó información a las asistentes sobre el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto, el número de sesiones, su duración y otros aspectos a considerar como el lugar de impartición u horarios disponibles. Por último, se solicitó el contacto de las estudiantes interesadas en participar para conocer su disponibilidad horaria y preferencias para realizar la intervención, indicándoles que nos ajustaremos a sus necesidades en la medida de lo posible, evitando que la realización de las diferentes sesiones interfiera en la asistencia a sus clases. Se les entregó la hoja informativa donde se recogía todo lo mencionado en la sesión y el consentimiento informado para su participación, resolviendo dudas que puedan surgirles. También se animó a las asistentes a difundir la información del proyecto para poder acceder al mayor número de participantes.

Sesión 1

Título:

Deconstruyendo creencias: el impacto de los roles de género.

Objetivo:

Identificar y afrontar las desigualdades de género en STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Se invitó a las alumnas a presentarse de manera individual, y tras ello se establecieron una serie de normas grupales. Tras la presentación se realizaron varias dinámicas con el objetivo de concienciarlas sobre los roles de género.

En primer lugar, se les pidió a las alumnas que, pensando en su formación académica, completasen varias frases como: Quiero... Necesito... En mi clase... Tengo miedo a... Me gusta... No puedo... para posteriormente ponerlas en común con el grupo. Después, se continuó la sesión con una dinámica en la que se analizó la interiorización de los roles de género. Las participantes se colocaron frente a una escalera, y tuvieron que subir un peldaño si habían realizado el comportamiento que se les leía en voz alta. Tras terminar las afirmaciones, se les pidió que reflexionasen sobre la posición en la que se encontraban, y además se plantearon algunas preguntas para guiar su reflexión: ¿Cómo os sentisteis al ir subiendo escalones? ¿y al no subirlos? ¿Alguna afirmación os ha hecho cuestionar vuestras creencias de género?

A continuación, se les preguntó si tenían conocimiento sobre los estereotipos: ¿Qué son? ¿Cómo se originan? y ¿Cuáles son sus consecuencias? Una vez puesto en común sus conocimientos se procedió a dar una breve explicación que los complementase, dado que muchas de ellas desconocían estos conceptos. Después, se les invitó a reflexionar acerca de la relación de los estereotipos con el ámbito STEM: ¿Cuáles son los estereotipos de género que se observan en el ámbito STEM? ¿Qué estereotipos habéis escuchado sobre las mujeres en STEM? ¿Creéis que son ciertos? ¿Cómo creéis que afectan estos estereotipos a las decisiones que toman las mujeres en el ámbito STEM?

En último lugar, se les pidió que considerando el contenido trabajado pensasen en su experiencia personal: ¿Cómo creéis que los estereotipos de género han afectado a la percepción que tenéis de vosotras en el ámbito STEM? ¿Habéis actuado para afrontarlos? Tras el trabajo realizado, se les pidió a las participantes que buscasen titulares de periódico en los que se mencionaban a las mujeres en ámbitos STEM. Después se procedió a poner los titulares en común y se llevó a cabo un debate sobre su contenido, analizando el impacto de los estereotipos de género y el papel de la sociedad en el mantenimiento de estos.

Sesión 2

Título:

Trabajando el poder de los estereotipos.

Objetivo:

Identificar y afrontar las desigualdades de género en STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Para comenzar, se les preguntó: ¿Habéis sentido alguna vez que vuestro interés o rendimiento académico se han visto afectados por la percepción de que no pertenecíais al ámbito STEM? Sus respuestas permitieron mostrar las consecuencias de los estereotipos de género, y visibilizar las consecuencias comunes que habían tenido las estudiantes. Una vez introducida la sesión, se les preguntó si conocían el fenómeno “amenaza del estereotipo”, explicándole brevemente este concepto y su influencia en el rendimiento en el ámbito STEM, así como en otros dominios de su vida.

A continuación, se les proporcionaron diferentes casos prácticos en los que se ilustraron situaciones de amenaza del estereotipo en STEM, para que señalasen cómo se sentirían, y qué harían en esta situación. Además, se les animó a redactar una situación académica o personal que hayan experimentado en línea con las anteriores, y que además reflejasen cómo se sintieron. Después, se procedió a leerlas de manera grupal, para ampliar el rango de situaciones experimentadas, y para proporcionar posibles estrategias de afrontamiento entre las estudiantes: ¿Qué

podríamos hacer en esta situación para afrontarla? ¿Qué recursos podríamos utilizar?

Dado que las situaciones de amenaza del estereotipo aumentan la presión para demostrar la capacidad personal, se procedió a aumentar la concienciación de sus habilidades y destrezas. Para ello, se les pidió que realizasen una lista de sus habilidades, y de los logros que habían conseguido hasta la fecha. Con ello, se les animó a recordar esta lista cuando se encontrasen en situaciones de amenaza. Para finalizar, se les invitó a reflexionar acerca de la amenaza del estereotipo, y si habían cambiado su perspectiva sobre el hecho de que tuvieran que demostrar más por ser las únicas mujeres en sus respectivos cursos. Recordándoles que sus habilidades eran suyas, y que ningún estereotipo podría definir lo que son capaces de lograr.

Sesión 3

Título:

Tejiendo redes STEM para ellas.

Objetivo:

Promover la creación de redes de apoyo y colaboración entre alumnas, para así desarrollar el sentido de pertenencia e identidad STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Se realizaron una serie de actividades con la finalidad de recabar información para el desarrollo de un perfil en la red social del proyecto en Instagram. Las actividades fueron:

1) Debate grupal: se plantearon una serie de cuestiones como, por ejemplo: ¿Qué información me hubiera gustado tener antes de empezar mi carrera? ¿Qué dudas me surgían cuando estaba decidiendo qué carrera profesional empezar? ¿Qué me hubiera ayudado a tomar la decisión de comenzar mi carrera STEM con más seguridad? ¿Qué necesidades tengo una vez iniciado el grado STEM? ¿Se cumplen mis expectativas sobre la carrera que estoy cursando? Otras inquietudes. Las participantes, por parejas, dieron respuesta a dichas cuestiones y sacaron a la luz otras inquietudes. Posteriormente se estableció un debate grupal

poniendo en común todas las ideas y extrayendo las principales conclusiones (que también figuran más adelante en el perfil de Instagram que elaboren ellas mismas).

2) Elaboración de contenido para la cuenta de Instagram. Las participantes tuvieron que responder de manera individual a estas preguntas: Antes de comenzar la carrera STEM ¿Qué recursos conocías para apoyar a mujeres pertenecientes a carreras STEM? ¿Qué recursos te hubieran sido de utilidad? ¿Qué contenido te hubiera gustado encontrar en dichos recursos? ¿Cómo te sentías y cómo te sientes ahora que estás cursando tu carrera STEM? ¿Cómo crees que podría ayudarte seguir una cuenta de Instagram de grupo cerrado para mujeres STEM? ¿Compartirías tu experiencia con otras mujeres? ¿Qué limitaciones o puntos negativos crees que puede tener el desarrollo de un perfil en Instagram para mujeres STEM? ¿Y qué puntos fuertes o qué te aportaría? ¿Qué mensaje lanzarías a las alumnas que están pensando si cursar o no carreras STEM?

Posteriormente, se estableció un debate grupal para extraer las principales conclusiones y favorecer el desarrollo de la cuenta en Instagram. Por último, teniendo en cuenta las anteriores dinámicas, con la información obtenida se explicó a las participantes en qué consistían los grupos de mentoría, mostrando ejemplos y ventajas de estos. Con esto se les asignó una tarea para casa, la cual consistió en anotar qué aspectos les gustaría que se trabajasen periódicamente con mujeres STEM de cursos superiores y cómo creían que podrían apoyar a otras mujeres que, en el futuro, formarían parte de los grupos STEM.

Sesión 4

Título:

Instagram y grupos de mentoría.

Objetivo:

Promover la creación de redes de apoyo y colaboración entre alumnas, para así desarrollar el sentido de pertenencia e identidad STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Se realizó un debate grupal y puesta en común de la tarea para casa de la Sesión 4. Después, se procedió a recoger las principales conclusiones con la finalidad de crear grupos de mentoría adaptados a las necesidades reales de las mujeres pertenecientes a carreras STEM.

Por un lado, se creó una cuenta de Instagram de manera colaborativa en base a lo debatido en la anterior sesión, donde podrán publicar los avances y poder conectar con otras personas y/o entidades. Por pequeños grupos, se repartieron funciones y asignaron responsables (p.ej.: buscar imágenes, sintetizar información, proponer nombres para la cuenta, etc.) y posteriormente se pusieron en común. Esta red sirvió además de indicativo de aceptación social, a través del número de seguidoras que ha generado y las estudiantes interesadas en ella. El objetivo fue que sea una cuenta específica y adaptada a las necesidades reales que presentan las alumnas pertenecientes a las áreas STEM.

Por otro lado, se creó un grupo de mentoría, donde se intercambiaron experiencias, consejos, etc. con el fin de poder tener una fuente de apoyo ante cualquier duda. Las profesionales estuvieron presentes en los grupos durante su todo el proceso. Cada participante se comprometió a asumir unas funciones en el grupo (p.ej.: subir contenido semanalmente o contestar el chat). Entre todas, fijaron fechas periódicas (p.ej.: cada 15 días) y posibles temáticas a tratar (p.ej.: conflictos con el grupo de iguales o con el profesorado) para reunirse de manera informal y estar disponibles entre ellas apoyándose mutuamente. La idea fue que este trabajo, no sea algo puntual si no que, estos grupos se mantuvieran en el tiempo, dando paso a nuevas incorporaciones.

Sesión 5

Título:

Visibilizando a las mujeres STEM.

Objetivo:

Implementar programas de mentoría con modelos femeninos en STEM, para ofrecer a las alumnas referentes de éxito.

Descripción y metodología de la actividad:

Por parejas, las participantes buscaron mujeres referentes y destacadas en el ámbito STEM. Respondieron y reflexionaron sobre: qué obstáculos pudieron encontrar estas mujeres en su desarrollo profesional, qué hubieran necesitado, qué impacto han tenido en STEM, qué fue fundamental para su éxito, cómo creen que afrontaron las barreras de género, qué aprendizaje extrajeron de estas experiencias, qué les inspiraba de estas referentes y cómo creían que podrían aproximarse a esos modelos femeninos. Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común y debate grupal, extrayendo conclusiones entre todas.

Para finalizar, siguiendo el formato “Eso no se pregunta” (<https://www.telemadrid.es/programas/eso-no-se-pregunta/>) se crearon unas cápsulas de vídeo (breves preguntas grabadas) en las que las alumnas de primer curso realizaron preguntas (sobre problemas personales y sociales que enfrentan diariamente) a mujeres ingenieras. En particular, fueron preguntas que no se atrevían a hacer directamente porque en ocasiones son temas tabúes. Una vez planteadas las preguntas, se pusieron en común y se prepararon para que, las profesionales del proyecto pudieran utilizarlas en una entrevista visual a diferentes modelos femeninos en STEM, y en concreto de la disciplina de la ingeniería. El resultado fue un vídeo en el que aparecían diferentes modelos femeninos respondiendo a las preguntas planteadas por las alumnas. Este vídeo fue subido en la cuenta de Instagram creada.

Sesión 6

Título:

Experiencias de mujeres valientes.

Objetivo:

Implementar programas de mentoría con modelos femeninos en STEM, para ofrecer a las alumnas referentes de éxito.

Descripción y metodología de la actividad:

Para esta sesión se contó con la conferencia de varias ponentes invitadas con diferentes perfiles del ámbito de la ingeniería (p.ej.: egresada, premiada, profesional, catedrática), con la finalidad de ofrecer a las participantes su visión respecto a lo que ha supuesto para ellas realizar su

formación y desarrollo profesional en el ámbito STEM. Igualmente se abordaron los principales temas de interés para las alumnas, como son los obstáculos que encontraron en su camino académico y profesional, y oportunidades de éxito entre otras. Al final de las ponencias se dispuso de un tiempo de debate donde, las participantes tuvieron la oportunidad de plantear sus inquietudes a las ponentes.

La sesión fue grabada con imagen y audio con la finalidad de disponer de contenido informativo para publicar en el perfil de Instagram y utilizar en otras actividades formativas para que, nuevas alumnas puedan beneficiarse de la acción.

Sesión 7

Título:

Subiendo peldaños: oportunidades STEM. Cierre proyecto.

Objetivos:

Impulsar la inclusión de las alumnas en redes profesionales en STEM, facilitando su acceso a eventos, conferencias y otros recursos que contribuyan a su desarrollo profesional.

Promover la creación de redes de apoyo y colaboración entre alumnas, para así desarrollar el sentido de pertenencia e identidad STEM.

Descripción y metodología de la actividad:

Se trabajaron los intereses profesionales de las participantes, se les mostraron opciones y oportunidades profesionales en su ámbito y se valoraron diferentes opciones para asistir a congresos y conferencias STEM. Para ello, en primer lugar, se presentó a las participantes un caso práctico (mujer formada en una carrera STEM que acaba su formación y quiere comenzar su labor profesional, pero encuentra algunos obstáculos). En grupos reducidos tuvieron que planificar posibles caminos profesionales a seguir en el caso ¿Y ahora qué?, cursos de especialización a lo que podían acceder, perfiles profesionales a los que podrían optar, becas, financiación, etc. Posteriormente, se puso en común y se resolvió el caso indagando en los posibles obstáculos que se encontraban y cómo afrontarlos. Por último, se mostró información sobre

asociaciones y conferencias STEM (p.ej.: <https://wie.ieee.org/membership/join/> o <https://institutomasmujeres.com/>), recursos disponibles, congresos (p.ej.: <https://www.europeanwomenintech.com/whats-on> o <https://globalstemwomen.org/>), premios o ayudas (p.ej.: <https://www.wonnowawards.com/>), empresas para realizar sus prácticas, entre otros, resolviendo dudas y mostrando las múltiples oportunidades profesionales que tienen.

Por último, se pidió a las alumnas que escribiesen en posits una frase que resumiese lo que se llevaban del proyecto. La tarea se llevó a cabo a través de la plataforma Padlet, que permite un trabajo simultáneo online (<https://padlet.com/>). Por otro lado, se le dio a cada alumna un sobre con su nombre en el que el resto de las compañeras podían introducir una frase en la que se resaltasen sus aspectos positivos y se diera un consejo o recomendación, con el fin de promover la unión entre ellas y favorecer su autoestima.

5. CONCLUSIONES

Se espera que, mediante el presente proyecto, se mitiguen algunas de las principales barreras socioestructurales que afectan al desarrollo de las mujeres en titulaciones STEM, fomentando mediante acciones específicas divididas en las distintas sesiones, la permanencia de las participantes en grados STEM. Asimismo, se pretende identificar y afrontar las desigualdades de género a las que están expuestas las alumnas de carreras STEM en la Universidad de Jaén, abordando sus necesidades individuales y grupales y promoviendo la creación de redes de apoyo y colaboración entre ellas, desarrollando el sentido de pertenencia e identidad STEM e impulsando su inclusión en redes profesionales STEM. Se espera que los grupos de apoyo y colaboración que surjan a partir de la participación de las alumnas en el proyecto “+STEM para ellas: rompiendo barreras, construyendo futuro”, tengan continuidad en el tiempo. Es decir, que en un futuro, las alumnas participantes puedan ser las referentes de otras mujeres que decidan emprender el camino STEM, lo cual supondrá un doble beneficio para ellas.

La participación activa en cada una de las sesiones planteadas contribuirá indirectamente a favorecer el desarrollo individual de las participantes puesto que, el contacto con modelos femeninos en áreas STEM mejora el sentido de pertenencia de las estudiantes, reforzando así su autoeficacia y aumentando su compromiso para continuar en dichas áreas. Tras la aplicación de este proyecto, se pretende dar continuidad al mismo mediante su desarrollo en otras universidades que oferten titulaciones STEM pues, la necesidad detectada en cuanto a la brecha de género en carreras STEM es generalizada hacia otras universidades y no únicamente sucede en la Universidad de Jaén.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Responsabilidad Social de la Universidad de Jaén la financiación de este proyecto. Igualmente, queremos agradecer Departamento de Psicología y al Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Jaén la financiación de la presente participación en el V Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades Innovación docente para el desarrollo sostenible en una sociedad plural: oportunidades y desafíos.

7. REFERENCIAS

- Beroiza-Valenzuela, F., y Salas-Guzmán, N. (2024). Redefining academic trajectories: A comprehensive analysis of the factors and impacts of the gender gap in STEM higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(4), 928-947. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-02-2024-0129>
- de las Cuevas, P., García-Arenas, M., y Rico, N. (2022). Why not STEM? A study case on the influence of gender factors on students' higher education choice. *Mathematics*, 10(2), 239. <https://doi.org/10.3390/math10020239>
- Ortiz-Martínez, G., Vázquez-Villegas, P., Ruiz-Cantisani, M. I., Delgado-Fabián, M., Conejo-Márquez, D. A., & Membrillo-Hernández, J. (2023). Analysis of the retention of women in higher education STEM programs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01588-z>
- Stefani, A. (2024). Parental and peer influence on STEM career persistence: From higher education to first job. *Advances in Life Course Research*, 62, 100642. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2024.100642>
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., y McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255-270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>
- Universidad de Jaén. (s.f.). Anuario estadístico. <https://www.ujaen.es/gobierno/anuario/>
- Villanueva-Moya, L., y Expósito, F. (2021). Gender differences in decision-making: The effects of gender stereotype threat moderated by sensitivity to punishment and fear of negative evaluation. *Journal of Behavioral Decision Making*, 34(5), 706-717. <https://doi.org/10.1002/bdm.2239>
- World Economic Forum. (2024). Global gender gap report 2024. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2024>

EL GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES Y SU POTENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE FUTURO PROFESORADO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS EN ESPAÑA

CHARLOTTE DEFANCE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En España, para ejercer como docente en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, es necesario completar un Grado universitario de cuatro años, seguido de un Máster en Formación del Profesorado (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, LOE, art. 100). El Grado en Estudios Franceses (GEF) representa una vía preferente para quienes aspiran a enseñar francés como lengua extranjera (FLE). El estudio de Defrance et al. (2025) ha mostrado que, de los egresados en el GEF de la Universidad de Granada entre los cursos 2013/2014 y 2020/2021 que accedieron al mercado laboral, el 73,1 % encontró empleo como docente de francés, y más de la mitad de ellos (56,6 %) lo hizo en el sistema público de enseñanza. Este estudio pone de manifiesto que una de las principales salidas profesionales del GEF es la docencia en enseñanzas medias.

Solo seis de las cincuenta universidades públicas españolas ofrecen estudios de Filología Francesa a nivel de Grado³², bajo la denominación de GEF. En la actualidad, esta titulación se imparte en la Universidad de Alicante (UA), la Universidad de Cádiz (UCA), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Murcia (UM), la Universidad de

³² La Universidad del País Vasco permite cursar una mención en Filología Francesa dentro del Grado en Filología (rama de Artes y Humanidades), aunque la carga asignada a esta mención no supera los 78 créditos ECTS de los 240 totales del programa.

Salamanca (USAL) y la Universidad de Sevilla (US)³³. El artículo 9 del Real Decreto 1393/2007, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que los estudios de Grado tienen como objetivo proporcionar al estudiantado una formación general en una o varias disciplinas, orientada a su preparación para el ejercicio de actividades profesionales. En el caso concreto del GEF, el *Libro Blanco* para el *Título de Grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización* (ANECA, 2006: 249-252) identifica explícitamente la enseñanza como uno de los perfiles profesionales.

No obstante, aunque la autonomía curricular de las universidades –reconocida en la Constitución Española (art. 27.10) y desarrollada en la Ley Orgánica 2/2003 del Sistema Universitario (LOSU), la Ley Orgánica 2/2006 y el Real Decreto 822/2021 que regula la organización de las enseñanzas universitarias y su calidad– otorga a cada institución la capacidad de diseñar, planificar y revisar sus propios planes de estudios, dicha facultad se ejerce dentro del marco común del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y siguiendo las directrices del Ministerio de Universidades y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esto explica que, aunque el GEF se imparta con la misma denominación en las seis universidades, sus respectivos planes de estudios presentan diferencias significativas.

En este contexto, resulta pertinente analizar hasta qué punto los planes de estudios del GEF responden a las necesidades formativas de los futuros docentes de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Además, la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA, 2015) subraya la importancia de la revisión periódica de los planes de estudios como un principio esencial en los sistemas de aseguramiento de la calidad.

³³ Hasta el curso académico 2023/2024, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona ofrecían un Grado interuniversitario. El GEF fue sustituido por el Grado en Filología y Cultura Francesas en el curso 2022/2023. No obstante, en el curso 2023/2024, esta última titulación dejó de ofrecer plazas de nuevo ingreso a primer curso, iniciando su proceso de extinción.

El análisis de los planes de estudios se ha abordado desde el ámbito de la Traducción e Interpretación en España, como evidencian las tesis doctorales de Calvo Encinas (2009) y de Villalta Muñoz (2017) con un enfoque comparativo a nivel internacional, la investigación doctoral de Rodríguez Faneca (2020) centrada en el italiano o el artículo de Martínez Carrasco (2024) que analiza los planes de estudios desde la perspectiva de la empleabilidad. No obstante, hasta el momento no se han identificado investigaciones equivalentes que traten otras titulaciones de lenguas extranjeras, siendo este el caso del GEF en España. Por ello, este estudio busca cubrir esta laguna, centrándose en la formación para la docencia.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar comparativamente los planes de estudios del GEF en las seis universidades españolas que lo imparten (UA, UCA, UGR, UM, USAL y US). Se busca identificar fortalezas y carencias en la formación que recibe el alumnado, prestando especial atención a los componentes didácticos y pedagógicos relacionados con la enseñanza del FLE. Los resultados de este análisis pretenden aportar elementos de reflexión que orienten posibles mejoras curriculares y contribuyan al proceso de renovación de la acreditación del título en las distintas universidades.

3. METODOLOGÍA

El proceso metodológico se ha iniciado con la consulta de la información publicada en los respectivos portales institucionales de la UA, la UCA, la UGR, la UM, la USAL y la US y, más concretamente, de los planes de estudios del GEF más recientes de cada universidad.

En una segunda etapa, se han analizado dichos planes de estudios e identificado las asignaturas adscritas al área de conocimiento de Filología Francesa, clasificándolas según el bloque temático al que pertenecen. En los casos en que han surgido dudas sobre su contenido, se han consultado también las guías docentes de las asignaturas para delimitar con mayor precisión su enfoque. Posteriormente, se han

organizado las materias en función de su naturaleza académica: troncales, obligatorias u optativas.

Además, se ha procurado identificar la correspondencia entre estas asignaturas y los doce perfiles profesionales recogidos en el *Libro Blanco* de la titulación, con el fin de evaluar en qué medida se integran en el diseño curricular del Grado y contrastar la formación dirigida al ejercicio docente con la orientada a otros posibles itinerarios profesionales. Para ello, se ha clasificado la información según el número de créditos ECTS, así como el curso académico y el semestre.

El estudio incluye también la materia “Trabajo Fin de Grado” (TFG), a pesar de no estar vinculada directamente al área de Filología Francesa, debido a su valor para identificar las líneas de investigación propuestas al alumnado en su proyecto académico final, así como la lengua en la que se permite redactarlo y defenderlo. Asimismo, se examina la incorporación de prácticas curriculares y se trata de identificar los ámbitos profesionales más frecuentemente elegidos por el estudiantado.

Con el fin de facilitar su análisis, toda la información recopilada se ha estructurado de manera sistemática y se presenta en forma de porcentajes y tablas.

4. RESULTADOS

4.1. LOS PLANES DE ESTUDIOS DEL GEF

Con la implantación de los GEF, en el marco del EEES y en cumplimiento del Real Decreto 1393/2007, las Licenciaturas en Filología Francesa iniciaron un proceso de extinción gradual. Este se aplicó de forma progresiva, suprimiendo la docencia de manera escalonada, curso por curso, a partir del primer año. Tras la suspensión total de la docencia, las asignaturas se ofertaron únicamente en modalidad de examen durante los tres cursos académicos siguientes. La extinción definitiva de los planes tuvo lugar en el curso posterior a la última oferta de solo examen del quinto curso. Asimismo, se estableció un procedimiento extraordinario para la finalización de las Licenciaturas, que se mantuvo vigente durante un año académico adicional.

TABLA 1. *Últimos planes de estudios de las Licenciaturas en Filología Francesa antes de su extinción en las seis universidades que actualmente imparten el GEF*

Universidad	Centro	Fecha de publicación en el BOE	Curso de implantación	Número de créditos	Duración (en años)
UA	Fac. de Filosofía y Letras	12/05/2000	2000/2001	300	4
UCA	Fac. de Filosofía y Letras	06/03/2002	2002/2003	310	4
UGR	Fac. de Filosofía y Letras	06/03/2001	2000/2001	300	5
UM	Fac. de Letras	04/05/2000	2000/2001	301,5	5
USAL	Fac. de Filología	24/10/2000	2000/2001	300	4
US	Fac. de Filología	18/04/1997	1997/1998	322	5

Fuente: elaboración propia

A diferencia de la antigua Licenciatura en Filología Francesa, que tenía una duración de entre cuatro y cinco años divididos en dos ciclos y una carga lectiva de entre 300 y 322 créditos (tabla 1), el actual GEF, adscrito a la rama de Artes y Humanidades, se organiza en cuatro años con un total de 240 créditos ECTS³⁴, distribuidos en 30 por semestre, según el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Los primeros GEF en implantarse fueron los de la UM y la US, en el curso académico 2009/2010. Les siguieron la UCA, la UGR y la USAL, que lo hicieron en 2010/2011. Por último, la UA implantó este grado en el curso 2014/2015 (tabla 2).

TABLA 2. *Planes de estudios de los GEF en las seis universidades que lo imparten actualmente*

Universidad	Centro	BOE (Publicación)	BOE (Modificación)	Curso de implantación	Número de créditos ECTS	Duración (en años)
UA	Fac. de Filosofía y Letras	27/02/2014	-	2014/2015	240	4
UCA	Fac. de Filosofía y Letras	25/02/2014	-	2010/2011	240	4

³⁴ Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo las clases teóricas, prácticas y el trabajo individual.

UGR	Fac. de Filosofía y Letras	30/05/2011	14/11/2020	2010/2011	240	4
UM	Fac. de Letras	15/07/2010	20/01/2021	2009/2010	240	4
USAL	Fac. de Filología	08/04/2011	04/07/2016	2010/2011	240	4
US	Fac. de Filología	20/01/2011	22/11/2023	2009/2010	240	4

Fuente: elaboración propia.

Además del cambio estructural, la nueva denominación “Estudios Franceses”, que sustituye al término “Filología”, refleja un enfoque más amplio e interdisciplinar que incluye, además de lengua y literatura, áreas como cultura, civilización, traducción, lingüística aplicada o didáctica del FLE.

Posteriormente, la UGR, la UM, la USAL y la US realizaron modificaciones en sus respectivos planes de estudios (tabla 2). En el caso de la UGR, la UM y la US, los cambios fueron de carácter menor. En cambio, la USAL (2016) llevó a cabo una reforma más sustancial, incrementando la carga de las asignaturas obligatorias de 144 a 150 créditos ECTS y reduciendo la del TFG de 12 a 6 créditos ECTS (tabla 3). En cuanto a la acreditación del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como requisito para la obtención del Título de Grado, la UGR (2020) establece que el alumnado queda exento al tratarse de una titulación en Filología de una lengua moderna extranjera.

De acuerdo con el artículo 14 del Real Decreto 822/2021, todos los títulos de Grado deben incluir un mínimo de 60 créditos ECTS de formación básica, distribuidos en materias adscritas a áreas de conocimiento afines a la rama de conocimiento a la que pertenece el título. En el caso del GEF, se asignan 60 créditos ECTS a esta formación básica. En la UCA y la UGR, se concentran íntegramente en el primer curso, mientras que en la UA, la UM y la US, la mayoría también se imparte en el primer año, con 42, 48 y 48 créditos ECTS respectivamente. La USAL, por su parte, reparte de forma equitativa estos créditos entre el primer y segundo curso (30 créditos en cada uno). La distribución del resto de créditos entre las distintas materias queda a criterio de cada

universidad, en ejercicio de su autonomía curricular, tal como se recoge en la tabla 3.

TABLA 3. Estructura de los planes de estudios por tipo de materia en créditos ECTS.

Universidad	Formación básica ³⁵	Obligatorias	Optativas	Prácticas externas	TFG
UA	60	144	30 ³⁶	-	6
UCA	60	114	60	-	6
UGR	60	108	66	-	6
UM ³⁷	60	162	6	-	12
USAL	60	150	24	-	6
US	60	108	60	6	6

Fuente: elaboración propia

En las universidades UA, UCA, UGR, UM y US, las asignaturas del plan de estudios presentan una carga lectiva uniforme de 6 créditos ECTS, a excepción del TFG en la UM. En cambio, el plan de estudios de la USAL muestra una mayor heterogeneidad, con materias que asignan 3, 6 o 9 créditos ECTS.

4.2. EL ÁREA DE FILOLOGÍA FRANCESA DENTRO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DEL GEF

La proporción de créditos ECTS adscritos al área de Filología Francesa en los planes de estudios examinados muestra una variación significativa entre las universidades. La diferencia más destacada se observa entre la UGR (77,5 %) y la USAL (68,75 %), con una distancia de 8,75

³⁵ Las asignaturas de formación básica tienen carácter obligatorio y, tradicionalmente, han sido consideradas troncales dentro del plan de estudios.

³⁶ Es importante destacar que el alumnado del GEF de la UA puede obtener el reconocimiento de hasta 30 créditos ECTS por su participación en un programa de movilidad. No obstante, la página web de la universidad no especifica si este reconocimiento está vinculado a la realización de la estancia en un país francófono.

³⁷ Es relevante señalar que el GEF de la UM brinda la posibilidad de obtener un doble título con la Universidad François-Rabelais de Tours (con especialización en literatura y cultura) o con la Universidad de Pau y de los Países del Adour (con especialización en lingüística), mediante la realización de un curso adicional al plan de estudios ordinario.

puntos porcentuales. En conjunto, el promedio de presencia del área en las titulaciones analizadas se sitúa en un 73,12 % (tabla 4).

TABLA 4. *Distribución de los créditos ECTS correspondientes a las asignaturas adscritas al área de conocimiento de Filología Francesa, según su tipología académica.*

Universidad	Troncales	Obligatorias	Optativas	Total	%
UA	18	126	30 ³⁸	174	72,5
UCA	12	96	60	168	70
UGR	24	96	66	186	77,5
UM	24	150	6	180	75
USAL	6	144	15 ³⁹	165	68,75
US	24	96	60	180	75
Promedio	18	118	39,5	175,5	73,12

Fuente: elaboración propia

Las asignaturas correspondientes al área de Filología Francesa en el GEF se organizan en cuatro bloques temáticos principales: “Historia y cultura francesas/francófonas”, “Lengua francesa”, “Lingüística francesa” y “Literatura francesa/francófona”. Tal como se ha expuesto, las materias se clasifican en troncales, obligatorias u optativas. En el caso de estas últimas, se ha contabilizado la totalidad de los créditos ECTS ofertados en el plan de estudios, si bien el número de créditos que el estudiantado puede cursar efectivamente no puede exceder el límite establecido en la tabla 4.

³⁸ En el caso de la UA, el estudiantado que opta por un itinerario específico no cursa materias optativas adscritas al área de Filología Francesa. Asimismo, el plan de estudios permite escoger entre cursar cuatro asignaturas optativas del área junto con la realización de prácticas externas, o bien cursar cinco asignaturas optativas. Dado que las prácticas no pueden considerarse propias del área, para este análisis se ha contabilizado el número máximo de créditos ECTS correspondientes a asignaturas optativas adscritas a Filología Francesa que el alumnado podría cursar en ausencia de itinerario.

³⁹ En el plan de estudios de la USAL se ofertan un total de cincuenta asignaturas optativas durante el primer y segundo curso, de las cuales únicamente una está adscrita al área de Filología Francesa. En tercer y cuarto curso, el número de asignaturas optativas se reduce a diez, de las cuales nueve están directamente vinculadas a dicha área. Se ha contabilizado, por tanto, el número máximo de créditos ECTS correspondientes a materias optativas relacionadas con la Filología Francesa que el alumnado puede llegar a cursar.

Entre los bloques temáticos examinados, el de “Literatura francesa/francófona” es el que ostenta el mayor peso relativo en la oferta de asignaturas del área, con un promedio del 42,56 %. Le siguen el bloque de “Lengua francesa” (36,25 %), el de “Lingüística francesa” (23,63 %) y, en última posición, el de “Historia y cultura francesas/francófonas”, con un 9,58 % (tablas 5, 6, 7 y 8).

TABLA 5. *Créditos ECTS ofertados en el bloque de “Historia y cultura francesas/francófonas”, clasificados según su naturaleza académica*

Historia y cultura francesas/francófonas					
Universidad	Troncales	Obligatorias	Optativas	Total	%
UA	0	6	6	12	6,89
UCA	0	12	0	12	7,14
UGR	0	12	12	24	12,90
UM	0	18	0	18	10
USAL	0	9	3	12	7,27
US	6	12	6	24	13,33
Promedio	1	11,5	4,5	17	9,58

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Créditos ECTS ofertados en el bloque de “Lengua francesa”, clasificados según su naturaleza académica*

Lengua francesa					
Universidad	Troncales	Obligatorias	Optativas	Total	%
UA	18	30	6	54	31,03
UCA	12	42	0	54	32,14
UGR	24	42	30	96	51,61
UM	24	48	0	72	40
USAL	0	48	6	54	32,72
US	0	42	12	54	30
Promedio	13	42	9	60	36,25

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. Créditos ECTS ofertados en el bloque de Lingüística francesa, clasificados según su naturaleza académica

Lingüística francesa					
Universidad	Troncales	Obligatorias	Optativas	Total	%
UA	0	30	6	36	20,68
UCA	0	18	30	48	28,57
UGR	0	18	24	42	22,58
UM	0	12	12	24	13,33
USAL	0	30	3	33	20
US	12	18	36	66	36,66
Promedio	2	21	18,5	41,5	23,63

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. Créditos ECTS ofertados en el bloque de “Literatura francesa/francófona”, clasificados según su naturaleza académica.

Literatura francesa/francófona					
Universidad	Troncales	Obligatorias	Optativas	Total	%
UA	0	60	12	72	41,37
UCA	0	24	54	78	46,42
UGR	0	24	42	66	35,48
UM	0	72	0	72	40
USAL	6	57	18	75	45,45
US	6	24	60	84	46,66
Promedio	2	43,5	31	74,5	42,56

Fuente: elaboración propia

4.3. LOS PERFILES PROFESIONALES DESCRITOS EN EL *LIBRO BLANCO*

De los doce perfiles profesionales recogidos en el *Libro Blanco*⁴⁰ de la titulación, hemos identificado tres perfiles predominantes en las asignaturas vinculadas al área de Filología Francesa: 1) Enseñanza 2) Traducción, y 3) Gestión turística.

⁴⁰ Los doce perfiles profesionales son: (1) enseñanza, (2) investigación, (3) traducción, (4) planificación y asesoramiento lingüístico, (5) mediación lingüística e intercultural, (6) industria editorial, (7) gestión y asesoramiento lingüístico y literario en los medios de comunicación, (8) administraciones públicas, (9) gestión cultural, (10) gestión turística, (11) gestión y asesoramiento en documentación, archivos y bibliotecas y (12) gestión de los recursos humanos.

4.3.1. La enseñanza

Las asignaturas vinculadas a la didáctica del FLE se integran en los bloques de “Lengua francesa” y “Lingüística francesa”. Solo cuatro universidades –la UGR, la UM, la USAL y la US– incluyen este tipo de materias en sus planes de estudios, sumando un total de seis. La mayoría se imparte en el cuarto curso, con la excepción de una asignatura que figura en el tercero. En cuanto a la carga lectiva, cinco de ellas tienen una asignación de 6 créditos ECTS, mientras que una cuenta con solo 3 créditos ECTS. Las dos asignaturas de “Lingüística aplicada” son las únicas obligatorias. Aunque no están centradas exclusivamente en la didáctica del FLE, sí abordan contenidos relacionados. En la UM, por ejemplo, la guía docente del curso actual especifica que parte del temario se dedica al “estudio del proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras”. En el caso de la USAL, uno de los objetivos formativos consiste en “familiarizar al alumno con las metodologías de enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera”, según la guía vigente (tabla 9).

TABLA 9. *Asignaturas ofertadas relacionadas con la didáctica del FLE por universidad.*

Universi- dad	Asignatura	Bloque	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UA	-	-	-	-	-	-
UCA	-	-	-	-	-	-
UGR	El francés como lengua extranjera: enfoques y métodos de enseñanza	Lingüística francesa	Optativo	6	4º	2º
	Francés como lengua extranjera y nuevas tecnologías	Lengua francesa	Optativo	6	4º	2º
UM	Lingüística aplicada	Lingüística francesa	Obligatorio	6	4º	1º
USAL	Lingüística aplicada a la enseñanza del francés	Lingüística francesa	Obligatorio	3	4º	2º
US	Didáctica del FLE	Lengua francesa	Optativo	6	3º	2º
	Metodología de la enseñanza del FLE	Lingüística francesa	Optativo	6	4º	1º

Fuente: elaboración propia

4.3.2. La traducción

Las asignaturas vinculadas a la traducción francés/español se encuentran distribuidas en los bloques de “Lengua francesa”, “Lingüística francesa” y “Literatura francesa/francófona”. La revisión de las guías docentes muestra que, en la UGR y la US, las asignaturas denominadas “Gramática contrastiva” incluyen entre sus objetivos la formación en traducción. En cambio, aunque la UCA ofrece una materia con el mismo nombre, su enfoque no está centrado en la práctica traductora, situación similar a la de la asignatura “Lingüística comparada: francés-español” de la UM.

Cinco de las seis universidades analizadas –UA, UCA, UGR, UM y US– incluyen este tipo de asignaturas en sus planes de estudios, sumando un total de once. La mayoría se imparten en tercero o cuarto curso, excepto “Teoría y práctica de la traducción francés-español” de la US, que es una asignatura troncal. Solo dos de estas materias son obligatorias; el resto, optativas.

Por otro lado, la UCA estructura su cuarto curso en torno a dos itinerarios de especialización, cada uno compuesto por cinco asignaturas con una carga total de 30 créditos ECTS. El itinerario A se orienta a las “Literaturas y culturas de expresión francesa”, mientras que el itinerario B se centra en la “Mediación lingüística y cultural en contexto bilingüe francés/español”⁴¹. Es importante destacar que la formación en traducción está integrada en ambos itinerarios, por lo que no puede considerarse como una asignatura optativa en sentido estricto (tabla 10).

⁴¹ El itinerario A está diseñado para quienes deseen enfocar su carrera profesional hacia la docencia -previa formación de posgrado- o hacia sectores como la gestión cultural, la edición, los medios de comunicación, la documentación, los recursos humanos o el turismo. Por su parte, el itinerario B se centra en el desarrollo de competencias en mediación lingüística e intercultural (francés/español), tanto en expresión oral como escrita. Este itinerario capacita al alumnado para actuar en contextos multiculturales, facilitando la integración de colectivos extranjeros, y abre salidas profesionales en administraciones públicas, medios de comunicación, editoriales, ONGs, sector servicios y empresas con dimensión nacional e internacional.

TABLA 10. *Asignaturas ofertadas relacionadas con la traducción francés/español por universidad*

Universidad	Asignatura	Bloque	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UA	Análisis contrastivo y traducción del francés a otras lenguas	Lingüística francesa	Optativo	6	4º	1º o 2º
UCA	Teoría y práctica de la traducción (francés/español)	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	1º
	Traducción especializada (francés/español)	Lingüística francesa	Obligatorio/Optativo	6	4º	2º
	Traducción literaria (francés-español)	Literatura francesa/francófono	Obligatorio/Optativo	6	4º	2º
UGR	Gramática contrastiva hispano-francés y estudio contrastivo de textos I	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	1º
	Gramática contrastiva hispano-francés y estudio contrastivo de textos II	Lengua francesa	Optativo	6	3º	2º
UM	Traducción general C-A (francés-español)	Lingüística francesa	Optativo	6	4º	2º
USAL	-	-	-	-	-	-
US	Teoría y práctica de la traducción francés-español	Lingüística francesa	Troncal	6	2º	2º
	Prácticas de traducción francés-español: textos no literarios	Lingüística francesa	Optativo	6	3º	1º
	Prácticas de traducción francés-español: textos literarios	Literatura francesa/francófono	Optativo	6	3º	2º
	Gramática contrastiva francés-español	Lengua francesa	Optativo	6	4º	2º

Fuente: elaboración propia

4.3.3. La gestión turística

Tanto la asignatura “Lengua francesa especializada I”, ofertada en la UA, como “Francés empresarial I”, impartida en la UM –ambas incluidas en el bloque de “Lengua francesa”– tratan contenidos vinculados al

ámbito empresarial en sentido amplio, con un enfoque específico en el sector turístico (tabla 11). En consecuencia, ambas asignaturas pueden asociarse al perfil profesional relacionado con la gestión turística.

TABLA 11. *Asignaturas ofertadas relacionadas con la gestión turística por universidad.*

Universidad	Asignatura	Bloque	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UA	Lengua francesa especializada I	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	1º
UM	Francés empresarial I	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	1º

Fuente: elaboración propia

Las asignaturas “Francés empresarial II” y “Francés jurídico”, pertenecientes al bloque de “Lengua francesa” e impartidas en la UM, se enfocan respectivamente en el comercio internacional y el ámbito jurídico, constituyendo formaciones especializadas que pueden relacionarse con distintos perfiles profesionales, entre ellos, la gestión turística (tabla 12).

TABLA 12. *Asignaturas ofertadas por la UM vinculadas a distintos perfiles profesionales.*

Universidad	Asignatura	Bloque	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UM	Francés empresarial II	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	2º
	Francés jurídico	Lengua francesa	Obligatorio	6	4º	1º

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que las asignaturas “Francés Empresarial I y II” y “Francés Jurídico”, impartidas en la UM, proporcionan al alumnado una formación específica orientada a la obtención de las certificaciones oficiales de francés para uso profesional (*Diplômes de Français Professionnel, DFP*), entre los cuales se incluye el diploma centrado en los sectores del turismo, la hostelería y la restauración, expedido por la Cámara de Comercio e Industria de París Ile-de-France. Esta posibilidad se enmarca en un convenio de colaboración entre ambas instituciones, lo que contribuye a reforzar la capacitación del estudiantado para su inserción en el ámbito laboral francófono.

4.3.4. Asignaturas sin vinculación directa a un perfil profesional

La tabla 13 recoge materias que, si bien no responden a un perfil profesional específico, favorecen la adquisición de competencias clave para la inserción laboral en el ámbito de la Filología Francesa, como la redacción de cartas de motivación y currículums en francés o la preparación de entrevistas de trabajo en dicho idioma. En el caso de la UA, la asignatura tiene como objetivo fomentar la competencia comunicativa del alumnado en contextos profesionales especializados, concretamente en los ámbitos jurídico, informático, médico y científico.

TABLA 13. *Relación de asignaturas orientadas a la inserción laboral en el ámbito de la Filología Francesa por universidad*

Universidad	Asignatura	Bloque	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UA	Lengua especializada II	Lengua francesa	Obligatorio	6	4º	2º
UCA ⁴²	Francés sectorial A	Lingüística francesa	Obligatorio/Optativo	6	4º	2º
	Francés sectorial B	Lingüística francesa	Obligatorio/Optativo	6	4º	2º
UGR	Estrategias de comunicación en lengua francesa	Lengua francesa	Obligatorio	6	2º	1º
	Lengua francesa en contexto profesional (FOS)	Lengua francesa	Obligatorio	6	3º	1º
UM	Técnicas de expresión oral	Lengua francesa	Obligatorio	6	1º	2º
	Técnicas de expresión escrita	Lengua francesa	Obligatorio	6	2º	1º

Fuente: elaboración propia.

⁴² Las asignaturas “Francés sectorial A” y “Francés sectorial B” se integran en el itinerario B del plan de estudios de la UCA. Su carácter optativo radica en que únicamente deben ser cursadas por el estudiantado que escoge dicho itinerario, quedando fuera del recorrido formativo del itinerario A.

4.4. EL TFG

El TFG es un trabajo individual y obligatorio que permite al estudiante evidenciar los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del Grado. En el caso del GEF, se realiza durante el segundo semestre del último curso.

Las líneas de investigación más frecuentes para la elaboración del TFG son las vinculadas a la “Literatura francesa/francófona”, así como a la “Lingüística francesa”. En cambio, la didáctica del FLE figura entre las opciones menos representadas en las seis universidades analizadas (tabla 14).

La UA ofrece la posibilidad de cursar una línea adicional, no recogida en la tabla 14, titulada “Estudios comparatistas”, en la que se incluye el estudio de la lengua. Por su parte, la UGR, dentro de la línea “Lengua y cultura francesas”, permite trabajar temáticas como “La enseñanza-aprendizaje del FLE en el ámbito de la francofonía. Aplicaciones didácticas”, así como contenidos vinculados a la traducción francés/español. En el caso de la UM, se contempla una orientación hacia el Francés con fines específicos, concretamente en los sectores del turismo, la hostelería y la restauración. No ha sido posible localizar las líneas específicas de investigación en la USAL; sin embargo, el reglamento de la Facultad de Filología (2023) establece que “el TFG se adscribe a todas las áreas de conocimiento implicadas en la docencia de cada uno de los grados”. De ello se deduce que, como mínimo, se contempla la posibilidad de desarrollar trabajos en las áreas de “Historia y cultura francesas/francófonas”, “Lengua francesa”, “Lingüística francesa” y “Literatura francesa/francófona”.

TABLA 14. *Líneas de investigación ofertadas para la elaboración del TFG por universidad.*

Universidad	Historia y cultura	Lengua	Lingüística	Literatura	Didáctica	Traducción
UA	X		X	X		
UCA			X	X		
UGR	X	X	X	X		
UM	X	X	X	X	X	
USAL	X	X	X	X		
US	X		X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

Únicamente tres universidades (UGR, USAL y US) requieren que tanto la redacción como la defensa del TFG se realicen exclusivamente en lengua francesa (tabla 15). En la UM, por el contrario, el TFG puede redactarse y defenderse en francés o en la segunda lengua extranjera cursada (exceptuando el español), lo que representa una diferencia notable respecto a los criterios lingüísticos establecidos en otras universidades. Además, en esta misma universidad, el TFG tiene una carga de 12 créditos ECTS, el doble que en el resto de universidades analizadas, donde se asignan 6 créditos.

TABLA 15. *Oferta de lenguas para la redacción y la defensa del TFG por universidad.*

Universidad	Redacción	Defensa
UA	francés o español	francés
UCA	francés o español	francés
UGR	francés	francés
UM	francés, alemán, árabe, inglés o italiano	francés, alemán, árabe, inglés o italiano
USAL	francés	francés
US	francés	francés

Fuente: elaboración propia

4.5. LAS PRÁCTICAS CURRICULARES

Solo tres universidades –la UA, la UCA y la US– incorporan prácticas externas en sus planes de estudios del GEF, aunque con modalidades distintas. En la US, estas prácticas son obligatorias y figuran de manera explícita en la distribución de créditos ECTS por tipo de materia. En la UA, en cambio, tienen carácter optativo y se integran dentro de los itinerarios formativos ofrecidos por la universidad. El estudiantado puede elegir uno de los siete itinerarios⁴³ disponibles –“Estudios Árabes e Islámicos”, “Filología Catalana”, “Estudios Hispánicos”, “Estudios Ingleses”, “Estudios Clásicos”, “Lingüística General” y “Teoría de la Literatura y Literatura Comparada”– cuya carga oscila entre 42 y 54 créditos ECTS. En caso de no optar por ninguno de los itinerarios establecidos,

⁴³ El estudiantado obtiene el reconocimiento de la mención de “minor” en su expediente académico, aunque este no aparecerá reflejado en el título oficial.

el estudiantado debe cursar, como asignaturas optativas, las cinco materias que conforman el itinerario de Estudios Franceses (30 créditos ECTS), originalmente diseñado para otras titulaciones, o bien cuatro de dichas materias y las prácticas externas. En todos los itinerarios se incluye la asignatura de “Prácticas externas”, aunque no necesariamente vinculada al área de conocimiento de Filología Francesa. Por su parte, en la UCA, la materia obligatoria denominada “Práctico” permite al estudiantado optar entre realizar prácticas profesionales en empresas o instituciones, o bien participar en un seminario de inserción laboral, orientación al empleo, técnicas de investigación o de uso habitual en diversos ámbitos profesionales vinculados a la titulación. Esta flexibilidad impide considerar dichas prácticas como externas obligatorias en sentido estricto. En las tres universidades, las prácticas se cursan en el cuarto año y tienen una carga lectiva de 6 créditos ECTS (tabla 16).

TABLA 16. *Prácticas curriculares ofertadas por universidad.*

Universidad	Sí/No	Carácter	Créditos ECTS	Curso	Semestre
UA	Sí	Optativo	6	4º	1º o 2º
UCA	Sí	Obligatorio/Optativo	6	4º	1º
UGR	No	-	-	-	-
UM	No	-	-	-	-
USAL	No	-	-	-	-
US	Sí	Obligatorio	6	4º	2º

Fuente: elaboración propia

A pesar de no ser estrictamente obligatorias, en el curso académico 2021/2022, un 73,68% (14/19) del estudiantado del GEF de la UCA llevó a cabo prácticas curriculares en ámbitos diversos como la enseñanza, la investigación, la mediación lingüística e intercultural, la gestión turística y las administraciones públicas (Servicio de Ordenación Académica de la UCA, 2024). El ámbito educativo fue, con diferencia, la opción más frecuentemente elegida representando un 50% (7/14) (tabla 17).

TABLA 17. Características de las prácticas curriculares desarrolladas en el curso académico 2021/2022 por el alumnado de la UCA.

Perfil profesional	Número de estudiantes	Entidad
Enseñanza	7	Academia Colegio Instituto Escuela de formación profesional Departamento de Filología Francesa de la UCA
Investigación	3	Grupo de investigación “Estudios de pragmatolingüística” de la UCA
Mediación lingüística e intercultural	1	Fundación
Gestión turística	2	Hotel Parador
Administraciones públicas	1	Vicedecanato de Posgrado de la UCA

Fuente: elaboración propia

Lamentablemente, no se han encontrado datos equivalentes en el caso de la UA y la US. No obstante, tanto la guía docente de la asignatura “Prácticas externas” en la UA como la de “Práctico” en la US señalan que “las prácticas podrán realizarse en la propia universidad o en entidades colaboradoras, tales como empresas, instituciones y organismos públicos o privados, tanto a nivel nacional como internacional”.

5. REFLEXIONES FINALES

El peso de los créditos ECTS correspondientes al área de Filología Francesa dentro de los planes de estudios del GEF varía notablemente entre las seis universidades analizadas, alcanzando una diferencia de hasta 8,75 puntos porcentuales entre la UGR y la USAL. En la oferta formativa analizada, el bloque temático de “Literatura francesa/francófono” es el que concentra el mayor peso relativo, con una media del 42,56 % del total de asignaturas adscritas al área. Las materias orientadas a la didáctica del FLE, por su parte, se adscriben a los bloques de “Lengua francesa” (36,25 %) y “Lingüística francesa” (23,63 %). Sin embargo, solo cuatro universidades –UGR, UM, USAL y US– incluyen este tipo de formación, y las materias obligatorias no se centran

exclusivamente en la didáctica del FLE, ya que abordan contenidos más generales como los de “Lingüística aplicada”, una de ellas con una carga lectiva de tan solo 3 ECTS. Además, cinco de las seis asignaturas se concentran en el cuarto curso, lo que reduce notablemente el tiempo disponible para preparar al alumnado en competencias docentes.

El perfil profesional con mayor representación en los planes de estudios es el de la traducción, por encima del de la enseñanza. A excepción de la USAL, todas las universidades analizadas ofrecen entre una y cinco asignaturas vinculadas a este ámbito, con un total de once materias identificadas. Estas materias, de 6 créditos ECTS cada una, se distribuyen de forma equilibrada entre el tercer y el cuarto curso, con una de ellas ubicada en segundo curso al ser troncal. En el caso de la UCA, ambos itinerarios formativos incluyen una asignatura dedicada a la traducción francés/español.

Aunque el TFG no es propio del área de Filología Francesa, destaca que la didáctica del FLE es una de las líneas de investigación menos representadas en las seis universidades estudiadas. De manera similar, si bien las prácticas curriculares no dependen directamente de dicha área, resulta significativo que, en la UCA, el 50 % del alumnado (7/14) optara por realizarlas en el ámbito de la enseñanza del FLE durante el curso 2021/2022. No obstante, solo tres universidades –UA, UCA y US– incluyen estas prácticas dentro de sus planes de estudios.

Si bien la autonomía curricular de las universidades está amparada por la normativa vigente, sería oportuno que los organismos competentes, en colaboración con las propias instituciones, impulsaran la elaboración de orientaciones comunes a nivel nacional. Aunque estas directrices no tendrían carácter vinculante, podrían constituir un marco de referencia útil para asegurar que todo el estudiantado del GEF reciba una formación básica y coherente en didáctica del FLE, independientemente de la universidad en la que curse sus estudios. En esta misma línea, la creación de redes interuniversitarias de cooperación docente y la difusión de buenas prácticas contribuirían a una mayor armonización de contenidos y metodologías, respetando al mismo tiempo las particularidades de cada institución. La inclusión de asignaturas obligatorias con un enfoque práctico y actualizado en didáctica del FLE representaría un avance importante en

este sentido. Además, teniendo en cuenta que el alumnado tiende a optar por el Grado en Traducción e Interpretación como vía preferente para el estudio de lenguas extranjeras (Arrés López & Calvo Encinas, 2009; Nieto Gómez & Cañete González, 2017), y que el francés atraviesa actualmente un retroceso a nivel nacional, reforzar la formación docente en el GEF se perfila como una estrategia clave para dotar a esta titulación de una identidad diferenciada y socialmente relevante.

6. REFERENCIAS

- ANECA (2006). *Libro Blanco: Título de Grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://lnk.ink/pCjGv>.
- Arrés López, E. y Calvo Encinas, E. (2009). “¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de Traducción e Interpretación”. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1, 613-625. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vil.11888>.
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/3488>.
- Defrance, C., Shams, M. y Ruyffelaert, A. (2025). “Salidas profesionales post Bolonia del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Granada: un estudio preliminar”. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 43, 235–251. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.28013>.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education area (ESG)*. Bruselas, ENQA. <https://lnk.ink/PKGGt>.
- España (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313–29424. <https://lnk.ink/MhWcC>.
- España (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158–17207. <https://lnk.ink/9gEs7>.
- España (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037–44048. <https://lnk.ink/2fP3r>.

- España (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021, 118028–118135. <https://lnk.ink/1B0qM>.
- España (2023): *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023, 37570–37662. <https://lnk.ink/bdA0e>.
- Martínez Carrasco, R. (2024). “¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España”. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 17: 1, 5–27. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a01>.
- Nieto Gómez, M. y Cañete González, P. (2017). “Motivaciones para estudiar traducción en idiomas extranjeros en la Universidad de Concepción (Chile)”. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 10: 2, 102-122. [10.17533/udea.mut.v10n2a04](https://doi.org/10.17533/udea.mut.v10n2a04).
- Rodríguez Faneca, C. (2020). *La traducción de italiano en los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación en España* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/20971>.
- Universidad de Alicante (2000). *Resolución de 18 de abril de 2000, relativa al plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Filología Francesa*. Boletín Oficial del Estado, 114, 17621-17629. <https://lnk.ink/P97rw>.
- Universidad de Alicante (2014). *Resolución de 7 de febrero de 2014, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 50, 18896-18901. <https://lnk.ink/hqsln>.
- Universidad de Cádiz (2002). *Resolución de 5 de febrero de 2002, por la que se ordena la publicación de la adaptación del plan de estudios de Licenciado en Filología Francesa a los Reales Decretos 614/1997 y 779/1998*. Boletín Oficial del Estado, 56, 9302-9310. <https://lnk.ink/bsOce>.
- Universidad de Cádiz (2014). *Resolución de 27 de enero de 2014, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 48, 18143-18145. <https://lnk.ink/vXLqx>.
- Universidad de Cádiz (2024). Servicio de Ordenación Académica.
- Universidad de Granada (2001). *Resolución de 13 de febrero de 2001, por la que se ordena la publicación de la adecuación del Plan de Estudios de Licenciado en Filología Francesa*. Boletín Oficial del Estado, 56, 8515-8521. <https://lnk.ink/8Ngyj>.

- Universidad de Granada (2011). *Resolución de 16 de mayo de 2011, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 128, 53421-53423. <https://lnk.ink/Qclth>.
- Universidad de Granada (2020). *Resolución de 28 de julio de 2020, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 300, 100054-100057. <https://lnk.ink/QibIF>.
- Universidad de Murcia (2000). *Resolución de 12 de abril de 2000, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Filología Francesa*. Boletín Oficial del Estado, 107, 16961-16975. <https://lnk.ink/G9PgP>.
- Universidad de Murcia (2010). *Resolución de 30 de junio de 2010, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 171, 62671-62672. <https://lnk.ink/NbeN3>.
- Universidad de Murcia (2021). *Resolución de 12 de enero de 2021, por la que se publica la modificación en el plan de estudios de Graduado o Graduada en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 17, 5487-5488. <https://lnk.ink/kCy38>.
- Universidad de Salamanca (2000). *Resolución de 3 de octubre de 2000, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Licenciado en Filología Francesa*. Boletín Oficial del Estado, 255, 36651-36664. <https://lnk.ink/Ppf4F>.
- Universidad de Salamanca (2011). *Resolución de 17 de marzo de 2011, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado o Graduada en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 69, 25900-25903. <https://lnk.ink/FleMG>.
- Universidad de Salamanca (2016). *Resolución de 13 de junio de 2016, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 160, 47201-47205. <https://lnk.ink/1WiQ4>.
- Universidad de Salamanca (2023). *Reglamento de Trabajos de Fin de Grado (TFG). Facultad de Filología. Salamanca*. https://facultadfilologia.usal.es/wp-content/uploads/sites/84/2022/07/Reglamento_TFG_FacFilolog%C3%A9ica.pdf.
- Universidad de Sevilla (1997). *Resolución de 20 de marzo de 1997, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Filología Francesa*. Boletín Oficial del Estado, 93, 12360-12371. <https://lnk.ink/sh4xY>.

- Universidad de Sevilla (2011). *Resolución de 20 de diciembre de 2010, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 17, 6456-6459. <https://lnk.ink/4vOVk>.
- Universidad de Sevilla (2023). *Resolución de 2 de noviembre de 2023, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Estudios Franceses*. Boletín Oficial del Estado, 279, 155531-155535. <https://lnk.ink/mWf7K>.
- Villalta Muñoz, M. L. (2017). *El currículum en Traducción e Interpretación: análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/47573>. Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LA MIRADA DE FUTUROS DOCENTES: UN ENFOQUE CRÍTICO

KARINA ROJAS MALAGÓN
Universidad del Atlántico medio

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un fenómeno social complejo, dinámico y profundamente imbricado en las estructuras de poder, las desigualdades y los procesos de cambio cultural. Lejos de ser un ámbito neutral, la escuela funciona como un espacio de reproducción, resistencia o transformación de las jerarquías sociales, culturales y económicas existentes (Ball, 2017; Giroux, 2020).

Desde los aportes clásicos de la sociología de la educación, como los de Bourdieu (1996) y Apple (2019), se ha problematizado el rol del sistema educativo en la reproducción simbólica de los privilegios sociales, a través de mecanismos invisibles como el currículo oculto, las evaluaciones estandarizadas y las expectativas diferenciales hacia el estudiantado.

Hoy, en un contexto de sociedades hiperconectadas, desiguales y culturalmente fragmentadas (Santos, 2020; Fraser, 2022), el análisis crítico de la educación se vuelve aún más necesario. La globalización, las nuevas tecnologías, las transformaciones de género y las disputas en torno a la diversidad cultural impactan directamente en los modos de socialización escolar y en las experiencias educativas de niñas, niños y jóvenes (Torres Santomé, 2021).

Este estudio parte del interés por conocer cómo futuros docentes interpretan estos fenómenos contemporáneos antes de recibir formación teórica sistemática en sociología de la educación. A través de un enfoque cualitativo

con elementos cuantitativos, se realizó un diagnóstico inicial a estudiantes de Magisterio, buscando indagar sus representaciones sobre estructura social, desigualdad, poder, género, currículo y movilidad educativa.

El Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2013; Van Dijk, 2016) fue utilizado como estrategia metodológica para develar no solo los contenidos manifiestos de las respuestas estudiantiles, sino también las ideologías, marcos sociales y estructuras de pensamiento que subyacen en su construcción discursiva.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla un marco teórico que contextualiza las principales discusiones contemporáneas en sociología de la educación; posteriormente, se describe la metodología empleada; luego, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos; se discuten los hallazgos en diálogo crítico con la literatura especializada; y finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones orientadas a la construcción de una formación docente crítica, inclusiva y situada en los desafíos actuales.

1.1. MARCO TEÓRICO

La sociología de la educación emerge como una disciplina que busca comprender las complejas interacciones entre el sistema educativo y la estructura social. Desde una perspectiva funcionalista clásica, Émile Durkheim (1922) concebía la educación como un mecanismo esencial para la transmisión de la cultura colectiva, garantizando la cohesión social y la estabilidad del orden social. Para Durkheim, la escuela cumple funciones de integración, socialización y legitimación de normas colectivas indispensables para la reproducción de la sociedad.

Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX, las perspectivas críticas comenzaron a disputar esta mirada armnicista. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1990) desarrollaron la teoría de la reproducción social, argumentando que el sistema educativo, lejos de ser neutral, refuerza las desigualdades sociales al legitimar el capital cultural de los sectores dominantes. Según Bourdieu (1996), la escuela recompensa a aquellos estudiantes cuyos conocimientos, lenguaje y disposiciones coinciden con las expectativas del sistema, mientras penaliza a quienes

proviene de contextos populares. Esta dinámica reproduce las jerarquías sociales bajo la apariencia de mérito y esfuerzo individual.

En una línea similar, Basil Bernstein (2000) introdujo la noción de códigos lingüísticos elaborados y restringidos, evidenciando cómo las formas de comunicación familiares condicionan la apropiación del conocimiento escolar. De esta manera, la educación se configura como un campo de lucha simbólica donde ciertos saberes son legitimados y otros, excluidos.

La comprensión de la educación como espacio de reproducción de desigualdades se complejiza aún más en el contexto contemporáneo. Zygmunt Bauman (2017) propuso el concepto de modernidad líquida para describir una sociedad caracterizada por la fluidez, la precariedad de los vínculos y la fragmentación identitaria. Esta lógica de incertidumbre permea a las instituciones educativas, configurando sujetos más individualizados, competitivos y desvinculados de proyectos colectivos.

Complementariamente, Byung-Chul Han (2022) en *La sociedad paliativa*, sostiene que la hiperproductividad y la autoexplotación configuran sujetos exhaustos, afectando profundamente las dinámicas de aprendizaje y los vínculos interpersonales en el ámbito escolar.

Desde una perspectiva interseccional crítica, el género se reconoce hoy como una dimensión estructurante de las experiencias educativas. Raewyn Connell (2022) amplía su teoría de las masculinidades hegemónicas, evidenciando cómo las instituciones escolares reproducen prácticas y discursos que consolidan jerarquías de género de manera explícita e implícita. La escuela no solo transmite contenidos académicos, sino que modela identidades de género de forma normativa.

Nancy Fraser (2022) propone un enfoque de justicia social tridimensional, redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política, subrayando la necesidad de abordar las desigualdades educativas no solo desde lo material, sino también desde lo simbólico y representacional. Investigadoras contemporáneas como Elena Simón Rodríguez (2020) y Carmen Montecinos (2020) insisten en que la coeducación debe ser entendida como un proyecto ético-político de

transformación, que deconstruya las jerarquías tradicionales de género desde los primeros niveles educativos.

A esta lectura crítica se suman los análisis sobre el poder y el control institucional. Michel Foucault (2019) en reediciones recientes de *Vigilar y castigar*, analizó cómo las técnicas de vigilancia, evaluación y normalización escolar operan como dispositivos biopolíticos que producen subjetividades disciplinadas. El panoptismo educativo internaliza mecanismos de auto-vigilancia en los estudiantes, promoviendo la conformidad, la clasificación y la regulación social desde edades tempranas.

Frente a estas lógicas reproductivas, se plantea la necesidad de construir alternativas pedagógicas críticas que impulsen una educación democrática e inclusiva. Boaventura de Sousa Santos (2020) propone el concepto de justicia cognitiva, que aboga por el reconocimiento de múltiples epistemologías —indígenas, populares, artísticas, digitales— como forma de resistir la hegemonía de los saberes eurocéntricos y homogeneizantes. Aplicar esta perspectiva en las escuelas implica abrir el currículo a formas plurales de conocimiento, validando trayectorias diversas y rompiendo con el monoculturalismo pedagógico.

Una metodología coherente con estos principios es el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP). Según Brookhart (2020), el ABP favorece procesos cognitivos superiores al promover el análisis crítico, la síntesis de saberes y la evaluación reflexiva. A su vez, Black y Wiliam (2018) señalan que el ABP transforma la evaluación en un proceso formativo, permitiendo al docente acompañar y retroalimentar la construcción de aprendizajes significativos de forma equitativa y contextualizada.

En el contexto de formación docente, el ABP resulta estratégico para cultivar profesionales reflexivos, éticamente comprometidos y capaces de enfrentar los desafíos sociales, culturales y políticos de la escuela contemporánea. Apostar por un modelo de formación crítica implica reconocer la educación como un campo de disputa simbólica y de acción transformadora en un mundo atravesado por profundas desigualdades y cambios constantes.

2. OBJETIVOS

- Analizar críticamente las representaciones iniciales que los futuros docentes construyen sobre el papel de la educación en la reproducción y/o transformación de las desigualdades sociales.
- Explorar las tensiones discursivas en torno a los conceptos desarrollados en sociología de la educación.
- Evaluar la necesidad y pertinencia de incorporar contenidos y metodologías sociológicas críticas en la formación docente inicial

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter diagnóstico-formativo, con incorporación complementaria de datos cuantitativos descriptivos. Esta combinación responde a la necesidad de captar no solo el contenido explícito de las respuestas estudiantiles, sino también las estructuras discursivas e ideológicas subyacentes en su percepción de la educación como fenómeno social (Colás Bravo y Buendía, 1992).

Siguiendo a Creswell y Plano Clark (2018), un enfoque mixto permite enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, otorgando al análisis cualitativo el peso interpretativo principal, y utilizando los datos cuantitativos como apoyo contextual y descriptivo. La elección de un diseño diagnóstico radica en su función formativa: conocer las representaciones previas de los estudiantes permite ajustar contenidos, estrategias y enfoques de enseñanza posteriores.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 118 estudiantes de primer año de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de una universidad pública española. La selección fue intencional y no probabilística, dado que todos los estudiantes estaban matriculados en la asignatura Sociología de la Educación en el momento de la aplicación del instrumento.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Edad: Rango entre 18 y 23 años.

Género: 73 % mujeres, 27 % varones.

Condiciones: Estudiantes sin formación previa específica en sociología de la educación. La homogeneidad relativa de la muestra en cuanto a edad y formación inicial permite interpretar los discursos como expresiones representativas del estudiantado de formación inicial docente.

3.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se diseñó un cuestionario digital autoaplicado a través de la plataforma Google Forms, estructurado en dos secciones principales:

Datos sociodemográficos básicos:

- Género, edad, curso.
- Preguntas abiertas de reflexión sociológica:

3.4. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

La aplicación del diagnóstico se realizó en la primera sesión de clase de la asignatura, de manera online, con carácter anónimo, voluntario y respetando los principios éticos de la investigación educativa (confidencialidad, consentimiento informado derecho de desistimiento).

Se explicó a los estudiantes que las respuestas no tendrían impacto en sus evaluaciones académicas, enfatizando el objetivo formativo y exploratorio del cuestionario.

3.5. PROCEDIMIENTO ANALÍTICO

El análisis de los datos siguió un enfoque interpretativo basado en dos estrategias principales:

3.5.1. Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Siguiendo la metodología propuesta por Fairclough (1992, 2003), se abordó el discurso estudiantil en tres niveles:

- Análisis textual: Se examinaron elecciones léxicas, estructuras gramaticales, modalidades discursivas y retóricas empleadas en las respuestas.
- Prácticas discursivas: Se interpretó cómo los estudiantes reproducen o cuestionan narrativas dominantes sobre educación, poder y desigualdad.
- Prácticas socioculturales: Se analizaron las respuestas en relación con contextos más amplios de clase social, género, capital cultural y globalización.

3.5.2. Codificación Temática

Para el análisis cualitativo de las respuestas:

Se utilizó la metodología de codificación temática de Braun y Clarke (2006).

Se realizó una codificación abierta inicial, identificando unidades de significado emergentes. Posteriormente, se aplicó codificación axial y selectiva siguiendo a Strauss y Corbin (2002), agrupando las unidades bajo categorías teóricas más amplias. Emergieron 16 categorías temáticas principales del proceso de codificación, incluyendo: reproducción social, equidad educativa, género y educación, control social, capital cultural, entre otras.

3.5.3. Diferenciación por género

Además, se realizó un análisis comparativo entre discursos de estudiantes mujeres y varones, permitiendo identificar:

Diferencias en la profundidad de los enfoques.

- Variaciones en la sensibilidad hacia temas de desigualdad y género.
- Tendencias discursivas diferenciadas según socialización de género.

3.6. TÉCNICAS DE APOYO

Para la organización, categorización y visualización de los datos, se utilizaron: Microsoft Excel para codificación inicial.

Matplotlib y herramientas gráficas para representación visual de participación por género-

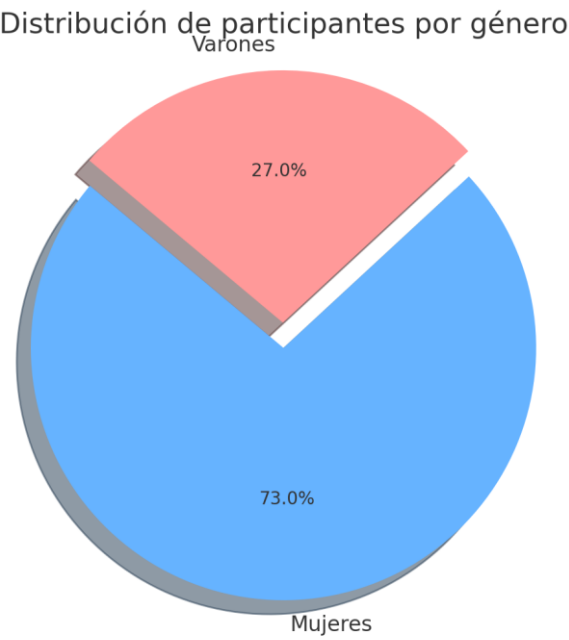
4. RESULTADOS

4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1.1 Participación general por género

La distribución de los participantes según el género fue la siguiente:

GRÁFICO 1. *Distribución de participantes por género*

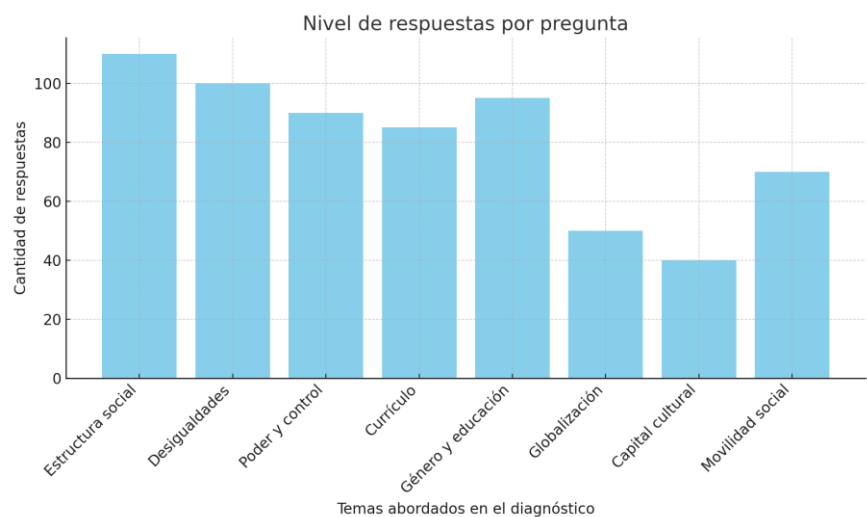


La mayoría de los participantes son mujeres (73%), lo cual es consistente con la feminización histórica de las carreras de educación. Esta diferencia de género puede anticipar diferencias en la construcción discursiva sobre temas de equidad y justicia social.

4.1.2. Nivel de respuestas por pregunta

El volumen total de respuestas para cada pregunta temática se presenta en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 2. *Nivel de respuestas por pregunta*



Se observa una alta participación en preguntas vinculadas a estructura social (110 respuestas), desigualdades (100 respuestas) y género en educación (95 respuestas). Baja participación en temas como globalización (50 respuestas) y capital cultural (40 respuestas), lo que sugiere que estos temas resultan más abstractos o lejanos para los estudiantes al inicio de su formación

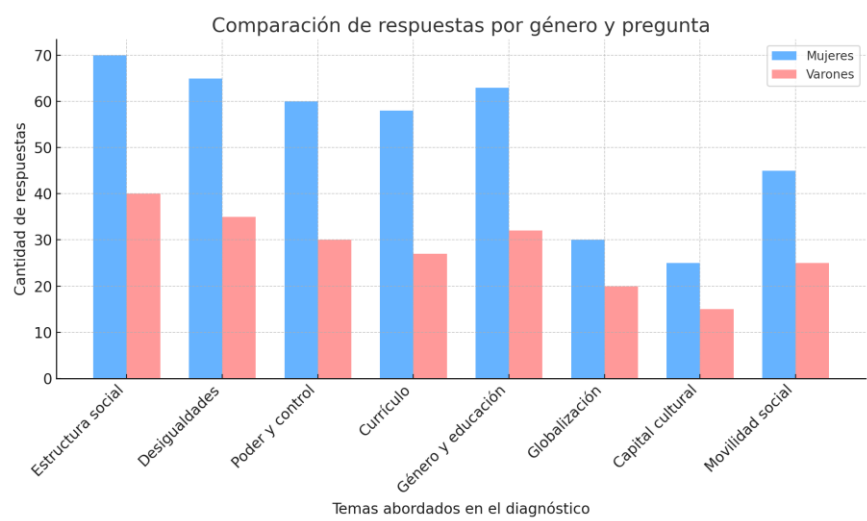
Las preguntas relacionadas con estructura social, desigualdades y género obtuvieron el mayor número de respuestas, reflejando mayor

familiaridad o conexión personal del estudiantado con estas temáticas. En contraste, temas como globalización y capital cultural tuvieron menor cantidad de respuestas, indicando necesidad de un mayor trabajo didáctico en esas áreas.

4.1.3. Comparación de respuestas por género

Comparación de respuestas entre mujeres y varones en las distintas preguntas:

GRÁFICO 3. *Comparación de respuestas por género y pregunta.*



Las mujeres tuvieron una participación mayor en todas las preguntas temáticas. Particularmente, en temas de desigualdades, currículo y género educativo. Los varones participaron menos en cuestiones asociadas a equidad e inclusión, lo cual coincide con estudios previos sobre socialización diferencial de género y sensibilidad hacia temas de justicia social.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

El análisis cualitativo permitió identificar 16 categorías principales, destacándose la influencia de la estructura social en la educación, la

función dual de la educación como reproductora o transformadora de desigualdades, y el currículo como vehículo de transmisión de valores e ideologías dominantes.

4.2.1. Principales representaciones detectadas

El análisis temático del discurso permitió identificar 16 categorías principales. A continuación, se resumen las más relevantes

TABLA 1. *Categorías temáticas emergentes y principales hallazgos cualitativos del diagnóstico inicial*

Categoría	Hallazgos principales
Estructura social y educación	Reconocimiento de desigualdades en el acceso educativo.
Función dual de la educación	Tensión entre reproducción de privilegios y transformación social.
Poder y control social	Visión crítica de la educación como mecanismo de control o emancipación.
Currículo como instrumento ideológico	Identificación del currículo como transmisor de valores dominantes.
Género y educación	Diferencias de percepción entre hombres y mujeres
Impacto de la globalización	Baja referencia al impacto global en educación.
Capital cultural y éxito académico	Reconocimiento incipiente de las ventajas estructurales
Movilidad social	Educación como vía de ascenso, limitada por condiciones socio-económicas

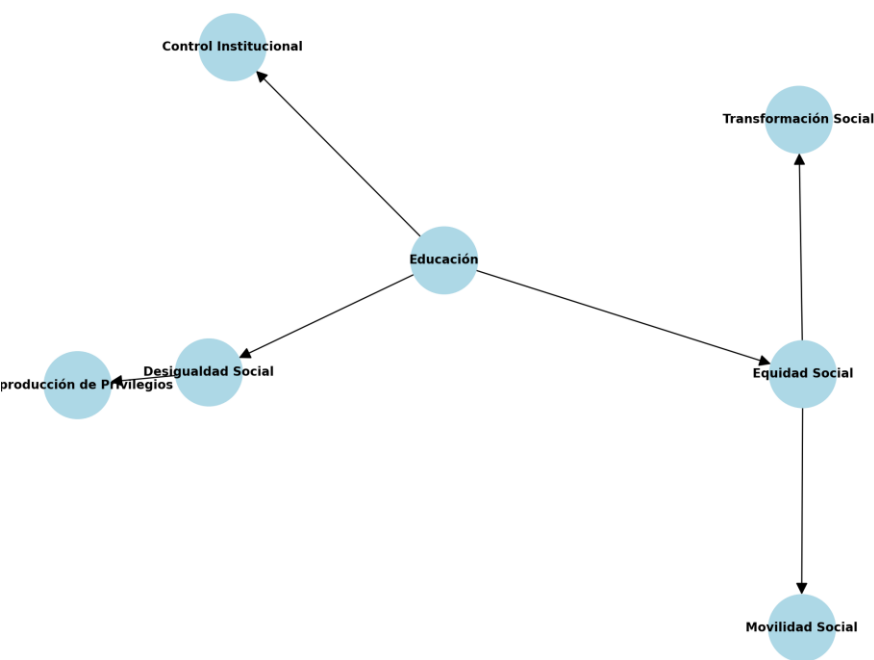
Fuente: elaboración propia a partir del análisis de respuestas estudiantiles (2025).

4.3. MODELO VISUAL DE ANÁLISIS DISCURSIVO

Los discursos estudiantiles se organizaron conceptualmente en el modelo de la figura 1:

El modelo refleja que el estudiantado concibe la educación como un campo en disputa. Mientras algunos discursos la identifican como reproductora de las desigualdades sociales mediante el control institucional y la reproducción de privilegios, otros la entienden como un instrumento de transformación social que puede fomentar la equidad y posibilitar la movilidad social. Esta ambivalencia discursiva es consistente con el enfoque crítico de la sociología de la educación

FIGURA 1. *Modelo visual de análisis discursivo*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos a través de la prueba diagnóstica revela patrones discursivos complejos que permiten reflexionar sobre la construcción de representaciones en los futuros docentes respecto a la función social de la educación. Desde un enfoque sociológico crítico, se identifican tres grandes ejes interpretativos que articulan los hallazgos: (a) la tensión entre reproducción y transformación social; (b) las diferencias de género en las percepciones educativas; y (c) el papel del capital cultural y social en las trayectorias educativas.

5.1. EDUCACIÓN ENTRE REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Una de las tensiones centrales que emergen en los discursos estudiantiles es la concepción ambivalente de la educación: por un lado, como

instrumento de reproducción de las desigualdades sociales existentes, y por otro, como motor potencial de transformación social.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1990), el sistema educativo legitima las posiciones sociales preexistentes, reproduciendo las diferencias sociales bajo la apariencia de mérito. Esta función reproductiva sigue vigente, como señala Ball (2017), en un contexto de globalización y neoliberalismo educativo. Los estudiantes que perciben la educación como reproductora identifican cómo el nivel socioeconómico condiciona las oportunidades escolares.

Simultáneamente, una parte significativa del estudiantado concibe la educación como un espacio emancipador, capaz de subvertir las desigualdades si se orienta críticamente hacia la justicia social. Esta visión conecta con la tradición de la pedagogía crítica defendida por Freire (2017) y actualizada por Giroux (2020), que promueve una educación como práctica de la libertad.

La coexistencia de ambas perspectivas revela una conciencia crítica emergente que, aunque fragmentaria, puede ser fortalecida a través de programas de formación docente centrados en el análisis estructural de las desigualdades.

5.2. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS REPRESENTACIONES EDUCATIVAS

El análisis diferencial por género muestra que las mujeres tienden a formular discursos más sensibles a las desigualdades, relacionales y ético-políticos, mientras que los varones construyen discursos más normativos y centrados en el mérito individual.

Esta diferencia es coherente con los análisis de Marina Subirats (2018), quien sostiene que la escuela reproduce patrones de género desde edades tempranas, afectando las trayectorias identitarias y políticas del alumnado.

Del mismo modo, Montserrat Moreno (2006) argumenta que los procesos de socialización educativa contribuyen a construir sujetos diferenciados en función del género, repercutiendo en las expectativas y el rendimiento académico.

Desde un enfoque filosófico-político, Amelia Valcárcel (2019) advierte que la educación sigue naturalizando jerarquías de género bajo una apariencia de neutralidad, mientras que Rosa María Rodríguez Magda (2021) plantea la necesidad urgente de una pedagogía feminista que rompa las estructuras tradicionales de poder simbólico.

En consecuencia, formar docentes críticos hoy implica integrar una perspectiva de género transversal que cuestione activamente los dispositivos reproductores de desigualdad, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y emancipadoras.

5.3 Capital cultural, capital social y éxito educativo

La noción de capital cultural de Bourdieu (1996) es fundamental para entender cómo las trayectorias escolares están condicionadas estructuralmente. Los discursos estudiantiles muestran una incipiente comprensión de que el éxito académico no depende únicamente del esfuerzo individual, sino también de la disponibilidad desigual de recursos simbólicos, culturales y sociales.

Críticas contemporáneas como las de Sandel (2020) destacan cómo el discurso meritocrático refuerza la invisibilización de las desigualdades de origen, responsabilizando injustamente a los individuos de sus fracasos escolares.

Complementariamente, el concepto de capital social familiar desarrollado por Coleman (2019) sigue siendo relevante para explicar cómo las redes de apoyo y las expectativas familiares inciden de manera decisiva en las trayectorias educativas.

La formación docente crítica debe incluir herramientas teóricas que permitan desnaturalizar las narrativas de mérito y éxito escolar, reconociendo la dimensión estructural de la desigualdad educativa.

5.4 Globalización, currículo y nuevas tensiones educativas

Aunque las respuestas sobre el impacto de la globalización fueron menos numerosas, se percibe una conciencia creciente de que la educación no puede pensarse de manera aislada de los procesos internacionales de estandarización y competitividad.

Como advierte Torres Santomé (2021), la globalización impone modelos educativos homogeneizadores que afectan la autonomía curricular de los sistemas nacionales, profundizando las desigualdades internas.

Asimismo, la comprensión del currículo como construcción ideológica es incipiente entre los estudiantes. Siguiendo a Apple (2019), el currículo no solo transmite conocimientos, sino que configura subjetividades y naturaliza jerarquías sociales.

Trabajar críticamente el concepto de currículo oculto y su relación con las lógicas de poder es imprescindible para formar docentes capaces de actuar como agentes de transformación en sus futuros contextos educativos.

1. Al aplicar los estilos
2. Los títulos cambian
3. Al aplicar los estilos
4. Los títulos cambian

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

6. CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial realizado sobre el estudiantado de formación docente evidencia representaciones complejas, matizadas y en tensión respecto al papel de la educación en la estructura social contemporánea. A partir del análisis crítico del discurso y de la codificación temática de las respuestas, se pueden extraer las siguientes conclusiones fundamentales:

6.1. LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO DE TENSIONES: REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Los resultados confirman que la educación es concebida simultáneamente como un espacio de reproducción de desigualdades sociales y como un potencial motor de transformación social.

Esta ambivalencia discursiva refleja una conciencia crítica emergente en los futuros docentes, quienes reconocen, al menos de manera incipiente, la influencia del capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1990) y de las relaciones de poder estructurales (Apple, 2019) en las trayectorias educativas.

Este doble posicionamiento constituye un punto de partida valioso: señala la necesidad de fortalecer en la formación inicial una lectura crítica de los procesos educativos, evitando visiones tecnocráticas o simplificadoras que invisibilizan las dinámicas estructurales de exclusión.

6.2. IMPORTANCIA DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El análisis diferencial por género muestra que las mujeres construyen discursos más inclusivos, sensibles a las injusticias y orientados a la equidad, mientras que los varones reproducen en mayor medida discursos más normativos y funcionales.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de Marina Subirats (2018) y Montserrat Moreno (2006) sobre la reproducción temprana de roles de género en el ámbito escolar.

Asimismo, siguiendo a Amelia Valcárcel (2019) y Rodríguez Magda (2021), resulta indispensable desnaturalizar las jerarquías simbólicas de género desde la formación docente inicial.

No basta con promover una igualdad formal: es necesario incorporar transversalmente una perspectiva crítica de género, que permita a los futuros docentes identificar, cuestionar y transformar las dinámicas de exclusión simbólica y material en sus prácticas educativas.

6.3. CAPITAL CULTURAL Y JUSTICIA EDUCATIVA

La comprensión incipiente del papel del capital cultural (Bourdieu, 1996) y del capital social familiar (Coleman, 2019) en el éxito académico muestra que todavía persiste una visión parcialmente meritocrática en parte del estudiantado.

Es fundamental que la formación sociológica de los futuros docentes problematice las condiciones estructurales que configuran las trayectorias escolares, visibilizando las desigualdades ocultas que condicionan el acceso al conocimiento y el rendimiento educativo (Sandel, 2020).

Un enfoque pedagógico inspirado en la justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2020) debe ser promovido para validar y potenciar múltiples epistemologías, reconociendo y dignificando la diversidad de saberes presentes en el aula.

6.4. NECESIDAD DE FORTALECER CONTENIDOS CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

Los temas donde se observaron mayores omisiones o menor profundidad —como el impacto de la globalización en los sistemas educativos y la comprensión del currículo como construcción ideológica— señalan la urgencia de reforzar contenidos críticos desde el inicio de la formación docente.

La incorporación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP) (Brookhart, 2020; Black & Wiliam, 2018) puede favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo, la autonomía intelectual y el compromiso ético-político del estudiantado con las realidades sociales y educativas contemporáneas.

6.5. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Los hallazgos de este diagnóstico sugieren varias recomendaciones estratégicas para la mejora de la formación docente inicial:

- Incorporar sistemáticamente contenidos de sociología crítica y justicia social en los programas de formación.

- Transversalizar la perspectiva de género, diversidad cultural y justicia cognitiva en todos los espacios formativos.
- Adoptar estrategias evaluativas reflexivas y situadas, que reconozcan los condicionamientos estructurales de las trayectorias estudiantiles.
- Promover prácticas pedagógicas contextualizadas, que validen las voces, saberes y trayectorias diversas de los estudiantes.

Formar docentes críticos, reflexivos, inclusivos y comprometidos socialmente no es una opción, sino una necesidad urgente para construir una educación democrática, equitativa y transformadora en un mundo caracterizado por profundas desigualdades y cambios acelerados.

7. REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2019). *Educar para una democracia crítica*. Morata.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (2nd ed.). GL Assessment.
- Bourdieu, P. (1996). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1990). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Laia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2020). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* (2nd ed.). ASCD.
- Colás Bravo, P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Alfar.
- Coleman, J. S. (2019). *Fundamentos del capital social en la educación*. Gedisa.
- Connell, R. W. (2022). *Masculinidades* (Nueva edición revisada). Paidós.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño de métodos mixtos de investigación*. Gedisa.

- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Morata.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Foucault, M. (2019). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Edición actualizada). Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2022). *¿Reconocimiento o redistribución? Una reflexión crítica sobre justicia social*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de pandemia y fascismo*. Akal.
- Han, B.-C. (2022). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Moreno, M. (2006). *La construcción del género*. Icaria Editorial.
- Rodríguez Magda, R. M. (2021). *El feminismo en 100 preguntas*. Nowtilus.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Simón Rodríguez, E. (2020). *La coeducación como proyecto político: Educar para la igualdad*. Octaedro.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Subirats, M. (2018). *Forjadoras de democracia: Mujeres que transformaron el siglo XX*. Catarata.
- Torres Santomé, J. (2021). *Currículum, conocimiento y poder* (2.^a ed.). Morata.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder* (Nueva edición). Gedisa.

SECCIÓN IV.

BIENESTAR, SALUD EMOCIONAL
Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

LENGUAJES DEL SENTIR: ARTE, SALUD EMOCIONAL Y PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES URBANOS

ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO

Universidad Autónoma de Bucaramanga

PABLO LLERAL LARA CALDERÓN

Universidad Autónoma de Bucaramanga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el desarrollo socioemocional en la primera infancia ha adquirido una centralidad creciente en los marcos normativos y pedagógicos de América Latina, al reconocerse que el bienestar emocional es condición estructural del aprendizaje, la convivencia y la formación integral (UNESCO, 2019; Ley 2383 de 2024, Colombia). Sin embargo, en los contextos escolares urbanos, caracterizados por dinámicas aceleradas, presiones curriculares estandarizadas y vínculos afectivos fragmentados, la dimensión emocional suele ser desplazada a un segundo plano o abordada de manera incidental. Esta situación ha sido documentada por Martínez Ruiz (2023), quien advierte que la escuela ha ignorado históricamente la educación emocional como parte esencial del proceso formativo, mientras que Ensuncho y Aguilar (2022) subrayan la urgencia de reformular las prácticas escolares para incluir espacios sensibles a las emociones infantiles.

Esta situación plantea desafíos urgentes para los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en contextos urbanos: ¿Cómo garantizar que los niños y niñas tengan la posibilidad de expresar sus emociones en medio de rutinas escolares exigentes, rígidas y orientadas exclusivamente al rendimiento? ¿Qué tipo de experiencias pedagógicas pueden ofrecer un espacio seguro y significativo para que los niños

identifiquen lo que sienten, lo comuniquen a otros y los transformen en creaciones simbólicas propias?

Diversas investigaciones han mostrado que los lenguajes artísticos funcionan como dispositivos pedagógicos privilegiados para acompañar los procesos emocionales en la infancia. Para Eisner (2004), el arte no solo representa emociones, sino que estructura modos de pensamiento y da forma a la experiencia. En la misma línea, Goleman (2011) sostiene que la alfabetización emocional debe ocupar un lugar similar al de la lectura o las matemáticas en la escuela, ya que sin ella los aprendizajes se vuelven frágiles o inconexos. Lotero-Franco, Restrepo-Segura y Arroyave-Taborda (2021), por su parte, plantean que el currículo debe incorporar de manera intencionada el desarrollo de habilidades socioemocionales, reconociendo que la infancia no es solo un tiempo de instrucción, sino de construcción de identidad, afecto y subjetividad.

En este marco se inscribe la presente investigación, que hace parte de un proyecto macro orientado a comprender cómo incide el arte en el desarrollo socioemocional de la primera infancia en distintos contextos colombianos. Este artículo se concentra en el análisis del componente urbano de dicho proyecto, mediante una fase de prospección realizada durante la feria artística itinerante *EXPRESARTE*, una estrategia pedagógica implementada por la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La feria fue concebida como un dispositivo de exploración estética no evaluativa que, a través de estaciones de danza, música, literatura, cine y expresión gráfica, ofreció a los niños la posibilidad de interactuar libremente con diversos lenguajes artísticos.

La investigación se propuso analizar las manifestaciones socioemocionales observadas durante la experiencia, desde una perspectiva cualitativa interpretativa. A través del análisis de diarios de campo y entrevistas espontáneas, se buscó comprender qué emociones se activan, cómo se expresan y qué sentidos simbólicos construyen los niños de entre cuatro y seis años al interactuar con el arte en el contexto escolar urbano. Al situarse exclusivamente en instituciones educativas de la ciudad, este estudio permite observar cómo opera el arte en medio de las tensiones propias de la educación urbana, y qué posibilidades ofrece

para resignificar el espacio escolar como un lugar de expresión subjetiva, afectividad y creación compartida.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Explorar, desde una perspectiva cualitativa, las manifestaciones socioemocionales observadas en niños y niñas de 4 a 6 años durante su participación en experiencias artísticas en contextos urbanos de Bucaramanga.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Documentar las manifestaciones socioemocionales expresadas por niños y niñas de 4 a 6 años durante su participación en experiencias artísticas en contextos urbanos, a partir del registro de diarios de campo.
- Describir los comportamientos, expresiones y formas de interacción observadas durante las actividades artísticas desde una perspectiva cualitativa e interpretativa.
- Analizar el potencial del arte como mediador en los procesos socioemocionales de la primera infancia en entornos escolares urbanos.

3. METODOLOGÍA

La investigación se inscribió en un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados que niños y niñas de la primera infancia atribuyeron a su participación en la feria artística itinerante *EXPRESARTE*, desarrollada en contextos escolares urbanos de Bucaramanga. Según McMillan y Schumacher (2005), este enfoque permite acceder a una comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos en su entorno natural. Desde una postura hermenéutica, se asumió que “el dato cualitativo no se recoge, se construye a partir de la relación entre el investigador y el sujeto”

(Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 93); en este sentido, la interacción con los niños fue considerada fuente legítima de conocimiento.

Se optó por un diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 2007), ya que el interés no radicaba en describir la feria como experiencia aislada, sino en utilizarla como escenario para indagar fenómenos más amplios vinculados al papel del arte en los procesos socioemocionales infantiles. De los siete planteles educativos visitados por la feria, se seleccionaron dos instituciones públicas ubicadas en sectores urbanos de Bucaramanga, tomando como criterio su localización geográfica y su representatividad dentro del tejido escolar de la ciudad. Ambas instituciones comparten dinámicas propias del contexto urbano: grupos numerosos, diversidad sociocultural, presión curricular y baja presencia del arte en el currículo regular. Esta decisión buscó asegurar la pertinencia contextual del estudio y facilitar la transferibilidad de los hallazgos a entornos escolares similares.

Participaron cerca de cincuenta niños y niñas entre 4 y 6 años, distribuidos en estaciones de danza, música, cine-literatura y expresión gráfica, acompañados por maestras titulares y estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil. Las actividades fueron diseñadas con un enfoque lúdico, sin fines evaluativos, lo que permitió la libre exploración de los lenguajes artísticos y fueron organizadas de la siguiente manera:

Durante la jornada artística, se desarrollaron una serie de estaciones interconectadas, estructuradas con base en diferentes lenguajes artísticos:

- Música y danza: se inició con una actividad guiada por las maestras, donde los niños imitaban movimientos de animales a partir de canciones como “Camino por la selva” de Luli Pampín. Posteriormente, se promovió una expresión libre del cuerpo a través de géneros musicales como rock, salsa, merengue, vallenato, boleros, tango, urbano, entre otros. Esta transición intencional entre dirección y libertad permitió observar cómo los niños pasaban de una exploración dirigida a una expresión más personal, conectada con sus emociones y ritmos internos.

- Literatura y cine: se presentó el cortometraje inspirado en el cuento *El punto* de Peter H. Reynolds, elegido por su potencia simbólica y su capacidad para desmitificar los estereotipos adultos que permean los pensamientos de los niños sobre el arte “correcto”. La historia fue usada como excusa para conversar con los niños sobre la libertad creativa y el valor subjetivo de toda forma de expresión, preparando el terreno para la siguiente actividad.
- Arte gráfico: tras la visualización del cortometraje, se entregó a cada niño una hoja de papel en blanco y variedad de lápices, colores y crayolas, invitándolos a crear una obra propia, sin instrucciones ni modelos previos.
- Arte plástico-natural y mural colectivo: en algunos niños y niñas que culminaron sus actividades más rápido, también se incluyó una actividad de creación de paisajes con materiales naturales (flores, paja, piedras, ramas).
- La jornada cerró con un mural colectivo, donde los niños estampaban sus manos en un gran papel kraft, como símbolo de pertenencia, memoria y colectividad.

Para la producción de la información se combinaron dos técnicas: observación participante no estructurada y entrevistas breves de tipo semiestructurado, realizadas en forma de conversación espontánea durante el desarrollo de las actividades. Las preguntas orientadoras incluyeron expresiones como: “¿Qué dibujas?”, “¿Qué es eso?”, “¿Cómo te sientes hoy?”, y se ajustaron según las respuestas de los niños para profundizar en el significado emocional de sus producciones. Estos registros fueron sistematizados en diarios de campo por parte del equipo de investigadores, donde se consignaron verbalizaciones, gestos, interacciones, silencios, contextos y símbolos presentes en la experiencia. Asimismo, se recopilaron como unidades de análisis las producciones gráficas y plásticas elaboradas por los niños, consideradas como expresiones de pensamiento visual y comunicación emocional (Eisner, 2004).

El análisis se realizó mediante el procedimiento de análisis temático inductivo propuesto por Braun y Clarke (2013), complementado con codificación abierta y axial basada en la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se identificaron unidades de sentido, patrones semánticos y categorías emergentes que permitieron interpretar las formas en que el arte funcionó como mediador socioemocional. La triangulación entre investigadores, las descripciones densas y la reflexión colectiva sobre los registros fortalecieron la credibilidad y la confirmabilidad del análisis, en consonancia con los criterios de Guba y Lincoln (1985).

Los investigadores actuaron conforme a los principios éticos fundamentales para la investigación con población infantil, reconociendo la importancia de salvaguardar el bienestar, los derechos y la integridad simbólica de los participantes. Previo al desarrollo de las actividades en las instituciones educativas seleccionadas, se gestionaron oportunamente los aspectos legales y administrativos del proyecto, en articulación con los equipos directivos de cada colegio. Asimismo, se comunicó de manera clara y anticipada a las familias y a los niños la naturaleza pedagógica y artística de la feria itinerante *EXPRESARTE*. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito por parte de los padres o acudientes, así como el asentimiento verbal de los niños y niñas participantes. Durante toda la experiencia, se garantizó la confidencialidad de la información recolectada, el anonimato de los participantes y un entorno emocionalmente seguro que protegiera su derecho a la libre expresión, al reconocimiento de su producción simbólica y a una participación activa, digna y respetuosa.

4. RESULTADOS

El análisis interpretativo de los diarios de campo y registros conversacionales producidos durante la feria artística itinerante *EXPRESARTE*, permitió identificar manifestaciones recurrentes asociadas al comportamiento emocional, relacional y simbólico de los niños y niñas participantes. Desde un enfoque inductivo emergieron cinco categorías centrales: expresión emocional, autoestima y motivación, interacciones sociales, gestión emocional y simbolización emocional e identidad. A

continuación, se describen los hallazgos más significativos de cada categoría, sustentados en evidencia empírica directa y en la interpretación de los investigadores.

4.1. EXPRESIÓN EMOCIONAL: EL ARTE COMO LENGUAJE AFECTIVO

Las emociones predominantes durante la experiencia fueron la alegría, el entusiasmo, la curiosidad y, en algunos casos, la tranquilidad. Estas emociones fueron observadas en expresiones corporales (sonrisas, saltos, miradas atentas), verbales («¡Miren lo que hice!», «Estoy feliz porque pinté lo que me gusta») y gráficos, donde los niños representaban afectos mediante el uso del color, el trazo o la elección de imágenes simbólicas. En esta estación de dibujo, los niños mostraron gran espontaneidad para representar su estado emocional. El equipo investigador registró la siguiente conversación:

- ¿Qué dibujaste?
- Así me veo cuando estoy contento y me llevan de viaje. (*Niño, 5 años, Diario de Campo, Colegio I*)

Estas manifestaciones corroboran que los lenguajes artísticos, cuando se proponen desde la libertad expresiva, se convierten en canales legítimos para la comunicación de los afectos. Según Eisner (2004), la experiencia estética no solo representa emociones, sino que estructura una forma particular de percibir y significar el mundo.

4.2. AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN: EL VALOR DE CREAR

Durante las actividades se observó una constante reafirmación del valor personal vinculado con la creación. Muchos niños buscaron mostrar sus producciones, verbalizaron orgullo («Mira lo que hice», «Soy artista como mi hermana») y se involucraron con decisión en las actividades. Una niña expresó: «Estoy en un curso de dibujo, por eso ya sé pintar bonito», mientras un niño afirmó: «Hice a Bluey porque se parece a mí».

Estas expresiones indican que el arte permite construir autoconceptos positivos y fortalecer la percepción de autoeficacia (Ryan & Deci,

2000). La posibilidad de actuar sin evaluación externa ni respuestas correctas propició un espacio para la autonomía, la validación interna y la motivación intrínseca.

4.3. INTERACCIONES SOCIALES: CONSTRUIR VÍNCULOS DESDE LO ESTÉTICO

Las relaciones entre pares estuvieron marcadas por momentos de colaboración, ayuda mutua y reconocimiento afectivo. Se observaron gestos como compartir materiales, invitar a otros a participar o elogiar las producciones ajenas («Eso te quedó muy lindo», «¿Quieres pintar conmigo?»). También se registraron conflictos menores por el uso compartido de elementos, que en la mayoría de los casos fueron resueltos sin intervención adulta, mediante el diálogo entre los propios niños.

Este tipo de interacciones revela que el entorno artístico colectivo funcionó como un espacio de socialización afectiva y aprendizaje cooperativo, en consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), donde el juego simbólico y la creación compartida permiten el desarrollo de habilidades sociales y éticas fundamentales para la convivencia.

4.4. GESTIÓN EMOCIONAL: EXPERIMENTAR CONTENER Y TRANSFORMAR

Durante las actividades artísticas también emergieron momentos de frustración o dificultad emocional, especialmente en la manipulación de materiales, en errores percibidos en el dibujo o en situaciones de conflicto con otros niños. Sin embargo, estos episodios fueron gestionados de manera positiva dentro del desarrollo de la jornada. En varios casos, los niños manifestaron verbalmente su malestar y lo reconvirtieron en acción, como en la siguiente escena registrada en uno de los diarios de campo:

- ¿Por qué estás bravo?
- Porque ella puso cosas a mi dibujo... pero está bien, ayúdame a quitarlas. (*Niño, 6 años, Diario de Campo, Colegio 2*)

Otros expresaron de forma espontánea su decisión de continuar: «Me estaba frustrando, pero ya lo solucioné», «Voy a volver a intentarlo».

Estos indicadores permiten afirmar que el entorno artístico propició condiciones para el desarrollo de estrategias emergentes de autorregulación emocional. Un factor determinante en esta gestión fue el clima emocional generado durante las actividades artísticas: se observó un ambiente cargado de sonrisas, vínculos afectivos cercanos, interacciones cálidas entre maestras y niños, así como una participación constante y motivadora por parte del equipo investigador que lideraba cada actividad. Las maestras acompañantes no se limitaron a observar, sino que se involucraron activamente con los niños, los animaban verbalmente, y celebraban sus expresiones creativas. Este entramado afectivo, sumado a la libertad de creación y a la ausencia de juicios evaluativos, configuró un espacio seguro que permitió a los niños vivir, expresar y transformar sus emociones con autonomía y contención simbólica.

Tal como señala Goleman (2011), el desarrollo de habilidades de regulación emocional se fortalece en contextos que ofrecen contención afectiva, libertad expresiva y oportunidades para la reelaboración simbólica. En línea con los estándares internacionales de la UNESCO (ERCE, 2019) y los principios establecidos en la Ley 2383 de 2024, este tipo de escenarios contribuyen activamente al bienestar emocional infantil y al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde edades tempranas.

4.5. SIMBOLIZACIÓN EMOCIONAL E IDENTIDAD: NARRAR(SE) DESDE EL ARTE

Las producciones gráficas realizadas por los niños durante la feria revelaron un alto grado de simbolización afectiva, autorrepresentación y apropiación narrativa de la experiencia vivida. Lejos de reproducir esquemas visuales convencionales, los dibujos, collages y huellas de color evidenciaron la construcción de una subjetividad infantil que se piensa, se siente y se narra a sí misma mediante formas, trazos y metáforas visuales.

Este proceso de simbolización no fue espontáneo, sino que estuvo cuidadosamente mediado por el diseño pedagógico de la experiencia. En particular, la actividad de literatura y cine —centrada en el cortometraje *El punto* de Peter H. Reynolds— fue determinante para activar en los niños la idea de que toda expresión tiene valor si tiene sentido para quien la crea. Esta desmitificación de los estereotipos adultos sobre “el

arte bien hecho” generó un cambio notable en la disposición creativa de los niños, quienes asumieron la producción como una oportunidad de autorrepresentación emocional.

Durante la actividad de dibujo, surgieron verbalizaciones significativas. Una niña explicó: «Pinté mi corazón porque ahí guardo lo que quiero»; otro niño afirmó: «Dibujé a mi perrito, porque lo extraño». Estas frases no solo acompañan la imagen; la habitan, la resignifican, la transforman en relato de sí. Las entrevistas espontáneas realizadas durante este momento, con preguntas como “¿Qué estás dibujando?” o “¿Cómo te sientes?”, ayudaron a que los niños hicieran conciencia de lo que estaban expresando, convirtiendo el acto de dibujar en un ejercicio de exploración emocional y de construcción simbólica.

El cierre de la jornada con el mural colectivo de huellas —donde cada niño dejó su marca en una gran pliego de papel kraft— sintetizó visualmente este proceso. Aquella acción ritual, cargada de alegría y orgullo, fue comprendida por los niños como un gesto de pertenencia: “Para que sepan que estuve aquí”, dijo uno de ellos. De esta manera, el arte no solo les permitió expresar su mundo interno, sino también habitar el espacio escolar desde la identidad.

Tal como plantea Rojas-Lizcano (2023), el dibujo infantil no debe ser interpretado como una práctica decorativa, sino como una forma legítima de pensamiento visual y narración simbólica. En el contexto urbano de esta investigación, donde los espacios escolares suelen estar regulados por rutinas técnicas y tiempos fragmentados, esta experiencia demostró que el arte puede abrir grietas sensibles en la estructura escolar, donde los niños no solo crean, sino que se crean a sí mismos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que las experiencias artísticas desarrolladas en el marco de la feria itinerante *EXPRESARTE* promovieron procesos significativos de expresión, regulación y simbolización emocional en niños y niñas de primera infancia pertenecientes a instituciones educativas urbanas de Bucaramanga. En estos entornos, marcados por la densidad institucional, la presión curricular

y la racionalización del tiempo escolar, el arte operó como una vía pedagógica legítima para habilitar el reconocimiento de la subjetividad y la construcción de vínculos afectivos.

Desde una perspectiva estética y educativa, la emergencia de expresiones emocionales espontáneas —verbales, corporales y visuales— confirma el potencial del arte como lenguaje afectivo. Tal como sostiene Eisner (2004), los lenguajes artísticos no sólo reflejan emociones, sino que estructuran modos particulares de pensar, sentir y significar el mundo. Durante la experiencia, los niños no necesitaron ser instruidos para comunicar lo que sentían; bastó la disponibilidad de los materiales, el espacio simbólicamente abierto y el acompañamiento empático de los adultos para que las emociones se volvieran narrables a través del color, el gesto o el movimiento.

En este sentido, el hallazgo sobre la motivación y la autoestima cobra especial relevancia. En un entorno escolar urbano donde predominan evaluaciones estandarizadas y rutinas organizadas por el logro, la feria ofreció un respiro expresivo. Los niños se involucraron con entusiasmo, asumieron decisiones estéticas, celebraron sus producciones y buscaron validación afectiva. Esta dinámica coincide con los postulados de Ryan y Deci (2000), quienes plantean que la motivación genuina se activa cuando los sujetos perciben autonomía, competencia y vínculo. La libertad de crear sin juicio ni corrección generó un ambiente de confianza que favoreció la exploración simbólica desde el deseo y no desde la norma.

A nivel relacional, los resultados muestran que las interacciones sociales durante las actividades artísticas se caracterizaron por la colaboración, la empatía y la resolución autónoma de desacuerdos. En contextos urbanos donde la estructura escolar tiende a segmentar los espacios y regular las formas de convivencia, el arte permitió configurar una microcomunidad de cuidado, en la que los niños se reconocieron, se apoyaron y construyeron vínculos significativos. Tal como plantea Vygotsky (1978), la mediación social es clave para el desarrollo de funciones superiores, y los lenguajes simbólicos como el arte amplifican esta mediación al crear escenarios donde el afecto y el pensamiento convergen.

Uno de los hallazgos más consistentes fue la capacidad de los niños para gestionar sus emociones dentro del entorno artístico. A pesar de

episodios de frustración o conflicto, los participantes demostraron estrategias emergentes de autorregulación, incluyendo verbalizaciones de malestar, búsqueda de ayuda y persistencia. Este proceso fue favorecido por un clima emocionalmente seguro, sostenido por la disposición afectiva de las maestras, la participación activa del equipo investigador y una atmósfera general de alegría, respeto y acogida. Como sostiene Goleman (2011), el desarrollo de la inteligencia emocional no depende sólo del entrenamiento explícito, sino de la calidad de los vínculos y de los espacios que legitiman el sentir como parte de la experiencia educativa.

Finalmente, la dimensión de la simbolización emocional e identidad se manifestó con particular intensidad en la estación de arte gráfico, donde el visionado del cortometraje *El punto* de Peter Reynolds funcionó como dispositivo catalizador para desmitificar el arte adulto y legitimar toda forma de expresión estética. Las verbalizaciones durante la creación — “Pinté mi corazón porque ahí guardo lo que quiero” — evidencian que el dibujo fue asumido como narración subjetiva, como una forma de verse y ser visto. Tal como plantea Miriam Rudaeff (2020), “el dibujo infantil posee todo un interjuego de miradas” y funciona como “escenario donde el niño se ve a sí mismo con más claridad, a partir de lo que en el otro suscita” (p. 134). En esta perspectiva, el acto de dibujar no es solo producción simbólica, sino una instancia estructurante del yo.

Este proceso de representación también puede entenderse, como plantea la autora, como un intento de “reemplazar la función de la mirada de la madre” hacia una progresiva autonomía, donde el niño empieza a reconocerse a través de lo que crea y no sólo en lo que el otro ve en él. Así, la práctica del dibujo durante la feria no fue únicamente un medio expresivo, sino una plataforma de subjetivación, una escena donde se entrelazan lo estético, lo vincular y lo psíquico.

En síntesis, la experiencia artística vivida por los niños en el contexto escolar urbano no sólo activó procesos expresivos, sino que generó condiciones pedagógicas para el reconocimiento de las emociones, la consolidación del vínculo social y la configuración de la identidad. Frente a modelos escolares centrados en la técnica y la medición, el arte demostró su capacidad para humanizar la experiencia educativa, legitimar la subjetividad y restituir el cuerpo, la voz y la emoción como componentes

esenciales del aprender. Estos hallazgos invitan a repensar el lugar del arte en la escuela urbana contemporánea, no como una estrategia complementaria, sino como eje estructurante de una educación integral, sensible y profundamente vinculada al bienestar emocional de la infancia.

6. CONCLUSIONES

La experiencia investigativa desarrollada en instituciones educativas urbanas de Bucaramanga permitió constatar que las prácticas artísticas diseñadas con intencionalidad pedagógica y afectiva generan impactos significativos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de primera infancia. Más allá de su dimensión expresiva, el arte operó como un espacio simbólico seguro, donde las emociones fueron reconocidas, narradas, contenidas y transformadas.

Uno de los principales hallazgos fue la emergencia de una conciencia emocional creciente, que se manifestó en verbalizaciones espontáneas, representaciones gráficas cargadas de afecto y decisiones creativas autónomas. En contextos escolares donde la rutina suele estar marcada por la rigidez curricular y la presión evaluativa, el arte irrumpió como una pausa humanizante que devolvió centralidad al cuerpo, a la emoción y a la subjetividad. Esta experiencia no sólo favoreció el bienestar individual, sino que fortaleció el vínculo grupal, promoviendo la empatía, la cooperación y el reconocimiento mutuo entre pares.

Las categorías emergentes —expresión emocional, autoestima, interacciones sociales, gestión emocional y simbolización identitaria— evidencian que el arte no fue un complemento decorativo, sino un dispositivo pedagógico potente que promovió aprendizajes integrales, afectivos y duraderos. El acompañamiento empático de las maestras y del equipo investigador, la atmósfera lúdica y la libertad de creación fueron condiciones claves para que los niños se sintieran vistos, escuchados y validados en su singularidad.

De manera particular, se destaca que el valor de esta experiencia no radicó únicamente en las producciones finales, sino en la estructura misma de la propuesta: un tránsito pedagógico sensible, que permitió a los niños moverse del cuerpo al símbolo, del ritmo al trazo, de la

emoción al lenguaje. El arte, en este sentido, no solo expresó lo que sentían, sino que les mostró cómo hacerlo posible. La práctica del dibujo infantil —inspirada por el cortometraje *El punto* y acompañada de preguntas abiertas y reflexivas— actuó como una escena de subjetivación, donde el niño se narró a sí mismo desde el trazo, desde la imagen y desde el color. En palabras de Rudaeff (2020), el dibujo se convierte en un lugar de construcción de sentido, donde el niño “se ve a sí mismo con más claridad, a partir de lo que en el otro suscita” (p. 134).

Desde el punto de vista político-educativo, esta investigación se alinea con la Ley 2383 de 2024 en Colombia y con los lineamientos de la UNESCO (ERCE, 2019), que reconocen la educación socioemocional como eje fundamental en la educación. En este marco, se reafirma que el arte constituye un medio privilegiado para materializar estas competencias en la escuela urbana, donde muchas veces los afectos son invisibilizados o instrumentalizados.

En conclusión, este estudio aporta evidencia sobre la necesidad de reposicionar el arte como actividad rectora en la educación infantil urbana. No se trata únicamente de incorporar actividades creativas, sino de reconocer el arte como lenguaje legítimo del niño, como derecho pedagógico y como herramienta transformadora de las relaciones escolares. El aula —cuando se llena de color, ritmo y artes— puede convertirse en un lugar donde los niños no sólo aprenden contenidos, sino que también aprenden a habitar, a narrarse y a convivir con otros desde la emoción y la diferencia.

Este primer acercamiento constituye la base para el diseño de un proyecto macro que permita articular de manera sistemática las artes con la educación emocional en contextos escolares, reconociendo sus potencialidades y adaptándolas a las características propias de cada institución. Lo vivido en esta experiencia confirma que una escuela emocionalmente significativa es posible, y que el arte es su camino más directo.

7. REFERENCIAS

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Londres: SAGE.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ensuncho Hoyos, C. F., & Aguilar Rivero, G. E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista de Desarrollo y Educación en Territorios*, 1(2), 1–14. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3Toxn0B>
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ley 2383 de 2024. Por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia. *Diario Oficial No. 52.396*, febrero 5 de 2024.
- Lotero-Franco, J. C., Restrepo-Segura, Y. C., & Arroyave-Taborda, L. M. (2021). Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 255–274. <http://bit.ly/4lhHGjm>
- Martínez Ruiz, J. A. (2023). Situación actual, características e importancia de la educación emocional postpandemia: Análisis de su relevancia dentro de los proyectos educativos institucionales en la localidad de Suba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4396–4408. <https://bit.ly/3TlorJt>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Rojas-Lizcano, L. (2023). Representaciones de la identidad en el dibujo infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 215–234.
- Rudaeff, M. (2020). El dibujo infantil como función estructurante del yo. *Revista Devenir: Edición de los Analistas en Formación del IUSAM de APdeBA*, (15), 134–136.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://bit.ly/45V3HQb>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2019). *Resultados del desarrollo socioemocional: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <https://bit.ly/40pZJM3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

COMPROMISO ÉTICO Y SOSTENIBILIDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN VIAL

JOSE TELLO SÁNCHEZ

Universitat Autònoma de Barcelona

MONTSERRAT RODRÍGUEZ PARRÓN

Universitat Autònoma de Barcelona

MERCÈ JARIOT GARCIA

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La seguridad vial es un desafío prioritario a nivel mundial, regional y local, tanto por su impacto en la salud pública como por sus implicaciones económicas y sociales. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) señala que los accidentes de tráfico son responsables cada año de más de 1,3 millones de muertes y decenas de millones de personas con secuelas físicas o psicológicas, situando a la siniestralidad vial como la octava causa de mortalidad global y la principal entre jóvenes de 15 a 29 años. A nivel europeo, la Comisión Europea (2019) advierte que nos encontramos lejos de los objetivos de Visión Zero 2050, que plantean eliminar las muertes en carretera para mediados de este siglo. En España, la Dirección General de Tráfico (DGT, 2023) registró en 2022 un total de 1.746 víctimas mortales en accidentes de tráfico, de las cuales un 79% eran hombres, reafirmando patrones de género en la siniestralidad que se mantienen desde que hay registros.

Estos datos invitan a reflexionar sobre la necesidad urgente de transformar los programas de formación para conductores, apostando por enfoques que vayan más allá de la simple adquisición de habilidades técnicas y conocimientos normativos. Destacan la importancia de reforzar las actitudes, valores y compromisos éticos como componentes esenciales para lograr un cambio cultural sostenible en materia de movilidad segura. En

este sentido, Naciones Unidas (United Nations Road Safety, 2020) ha subrayado en el Plan Mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2021-2030 que la educación en valores es un pilar indispensable para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 3.6, que aspira a reducir a la mitad las muertes y lesiones en carretera para 2030.

La formación del profesorado de educación vial representa un espacio estratégico para incidir sobre la cultura de la movilidad. Estos profesionales son, en gran medida, responsables de moldear las actitudes y comportamientos de los conductores noveles, especialmente de los jóvenes, quienes muestran mayor propensión a conductas de riesgo (Bates et al., 2019). Por ello, el profesorado debe ser formado no solo como transmisor de normas y habilidades, sino como auténtico agente de cambio y referente ético capaz de promover una conciencia crítica sobre los factores de riesgo, la corresponsabilidad y el respeto a la vida.

Sin embargo, la formación del profesorado en España y en muchos países europeos se ha enfocado históricamente en el dominio de los contenidos técnico-operativos, priorizando la obtención del permiso de conducir sobre el desarrollo de habilidades pedagógicas y actitudes responsables (Rodwell et al., 2018). Esta perspectiva limitada dificulta la capacidad de la educación vial para generar cambios sostenibles en los futuros conductores y contribuir al logro de las metas de reducción de siniestralidad.

En respuesta a estas carencias, la matriz Goals for Driver Education (GDE) propuesta por Hatakka et al. (1999, 2017) ofrece un marco teórico que jerarquiza la formación de conductores en cuatro niveles: desde habilidades técnicas (niveles 1 y 2) hasta la toma de conciencia sobre los objetivos de conducción (nivel 3) y la integración de valores y metas personales (nivel 4). Las intervenciones educativas que trabajan los niveles superiores de la matriz (3 y 4) son innovadoras y deben apuntar a lograr un impacto más profundo y duradero en la reducción de conductas de riesgo y siniestros viales (European Commission, 2019; Arnau-Sabatés et al., 2011).

En Cataluña, el Servei Català de Trànsit (SCT) ha promovido en los últimos años un modelo de formación del profesorado de educación vial basado en el cambio de actitudes y en la reflexión ética, alineado con

los niveles superiores de la matriz GDE. Este modelo plantea que el profesorado no solo debe dominar la normativa y las técnicas de conducción, sino también incorporar valores como la responsabilidad, la empatía, el respeto a las normas por convicción ética y la capacidad para transmitir estos valores de manera coherente en su práctica profesional (Montané-Capdevila et al., 2007).

El presente trabajo se centra en el análisis longitudinal del impacto de este modelo formativo en la evolución del compromiso ético del profesorado de educación vial, tomando como caso de estudio la cohorte formada en el marco del curso oficial del SCT desarrollado en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en la convocatoria pública INT/229/2017. A partir de un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas a lo largo de 48 meses, se busca evaluar la sostenibilidad del compromiso docente como indicador de transformación profesional y pedagógica, ofreciendo evidencia empírica sobre la viabilidad de los modelos basados en actitudes para renovar la formación del profesorado de educación vial.

Esta investigación se inscribe en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la estrategia europea Visión Zero, aportando una mirada aplicada sobre cómo la formación inicial y la reflexión ética del profesorado pueden ser claves para lograr un cambio cultural que permita alcanzar una movilidad segura, sostenible y respetuosa con la vida. Asimismo, propone recomendaciones para la integración de programas de formación continua que consoliden y refuercen los compromisos éticos adquiridos durante la capacitación inicial, como elemento fundamental para garantizar la efectividad y la actualización permanente de los modelos educativos en el ámbito de la seguridad vial.

2. MARCO TEÓRICO

La formación ética del profesorado de educación vial es clave para consolidar un cambio sostenible en la cultura de la seguridad vial, ya que el profesorado es quien, a través de su ejemplo y práctica, moldea la actitud de los futuros conductores. Esta perspectiva se fundamenta en la matriz Goals for Driver Education (GDE), desarrollada por Hatakka

et al. (1999, 2017), que jerarquiza el aprendizaje de la conducción en cuatro niveles: habilidades técnicas (nivel 1), dominio de situaciones de tráfico (nivel 2), objetivos de conducción y contexto social (nivel 3) y valores y metas personales (nivel 4). La formación que incide en los niveles superiores (3 y 4) promueve una reflexión ética y un compromiso personal con la seguridad vial, lo que favorece cambios más duraderos (European Commission, 2019).

La matriz GDE, desarrollada por Hatakka et al. (1999, 2017) y validada en múltiples estudios internacionales, organiza la educación vial en cuatro niveles jerárquicos:

- Nivel 1 – Habilidades y dominio del vehículo: conocimientos técnicos y mecánicos básicos para operar el vehículo de forma segura.
- Nivel 2 – Dominio de situaciones de tráfico: capacidad para interpretar y anticipar situaciones en diferentes entornos viales.
- Nivel 3 – Objetivos de conducción y contexto social: actitudes frente a la conducción, percepción de riesgos y comportamientos frente a normas.
- Nivel 4 – Valores, estilo de vida y metas personales: creencias profundas sobre la movilidad, relación con la responsabilidad individual, valores éticos y metas vitales.

La literatura especializada destaca que, si bien los dos primeros niveles son esenciales, son los niveles superiores los que logran cambios duraderos en la actitud y la conducta de los conductores, al abordar dimensiones como la reflexión ética, el autoconocimiento y la relación entre la conducción y el proyecto de vida del individuo (Arnau-Sabatés & Montané-Capdevila, 2010b; European Commission, 2019).

Desde la perspectiva de la teoría del cambio de actitudes, Ajzen y Fishbein (1980) explican que las creencias y actitudes determinan las intenciones y, en consecuencia, los comportamientos. Por lo tanto, trabajar con el profesorado sobre sus actitudes hacia la conducción segura es fundamental para lograr un efecto multiplicador en su alumnado. Este enfoque está en consonancia con la teoría de la disonancia cognitiva de

Festinger (1957), que postula que las personas tienden a alinear sus comportamientos con sus creencias para evitar malestar psicológico; por ello, si el profesorado interioriza valores de seguridad y respeto, su conducta docente reflejará dichos valores de forma coherente y creíble.

En la literatura sobre seguridad vial, estudios como los de Arnau-Sabatés et al. (2011, 2013) han demostrado que los programas de formación vial que incluyen componentes éticos y actitudinales logran reducir conductas de riesgo y consolidar comportamientos seguros a largo plazo. Por ejemplo, los resultados del programa evaluado en Cataluña evidenciaron mejoras significativas en predisposición, compromiso y transmisión de valores, especialmente en factores como anticipación al riesgo y convicción sobre la capacidad de cambio, sostenidas incluso cuatro años después de la formación inicial.

La ética aplicada a la seguridad vial no solo se centra en la reducción de siniestros, sino también en la promoción de una movilidad que respete la vida, la dignidad y los derechos de todas las personas. La OMS (2021) y Naciones Unidas (United Nations Road Safety, 2020) insisten en que la educación vial debe concebirse como un derecho y un deber ético de los estados para proteger a los usuarios vulnerables de la vía. De ahí que los programas educativos deban integrar valores como la empatía, la responsabilidad, el respeto a la diversidad de usuarios y la sostenibilidad ambiental, tal como recomiendan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en su meta 3.6.

El modelo formativo impulsado por el Servei Català de Trànsit (SCT) en Cataluña, evaluado en los estudios adjuntos, constituye un ejemplo de buena práctica al promover un enfoque pedagógico que combina teoría, práctica y reflexión ética. Este modelo, alineado con los niveles superiores de la matriz GDE, permite al profesorado analizar sus propias actitudes, reconocer los riesgos asociados a la conducción y comprometerse con la enseñanza de valores que fomenten una movilidad segura y responsable. Como señalan Montané-Capdevila et al. (2007) y Jariot-García et al. (2024), este enfoque contribuye a que el profesorado asuma un rol de referente actitudinal, interiorizando la seguridad como valor supremo y trasladándolo a su alumnado de forma eficaz.

Asimismo, diversos programas internacionales como Graduated Driver Licensing en Australia, el modelo finlandés basado en GDE y las estrategias del Vision Zero en Suecia demuestran que los enfoques que incluyen la ética y las actitudes como elementos centrales de la formación obtienen mejores resultados en la reducción de siniestros y la consolidación de una cultura vial segura (Bates et al., 2019; European Commission, 2019). Estos antecedentes respaldan la necesidad de seguir investigando y aplicando modelos educativos que pongan la ética en el centro de la formación vial, no solo como un complemento, sino como pilar fundamental para una movilidad sostenible y segura.

Por ello, organismos internacionales como Naciones Unidas (United Nations Road Safety, 2020) y la OMS (2021) coinciden en la necesidad de un enfoque integral de la educación vial, que fomente el respeto a la vida, la corresponsabilidad y la toma de decisiones conscientes como elementos centrales de la formación para la conducción.

3. OBJETIVOS

- Analizar la evolución del compromiso ético y pedagógico del profesorado de formación vial durante un periodo de 48 meses tras completar la formación inicial.
- Evaluar la sostenibilidad de los compromisos adquiridos como indicador de transformación profesional y pedagógica.
- Reflexionar sobre la viabilidad de modelos formativos basados en el cambio de actitudes como herramientas de innovación educativa en la enseñanza de la movilidad segura.

4. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló en el marco del curso oficial para la obtención del Certificado de Aptitud de Profesor/a de Formación Vial, promovido por el Servei Català de Trànsit (SCT) en Cataluña, correspondiente a la convocatoria pública INT/229/2017. El curso se impartió en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y constó de 230 horas lectivas presenciales, estructuradas en

módulos que abordaron pedagogía, psicología, normativa de tráfico, primeros auxilios, didáctica aplicada y reflexión ética sobre la seguridad vial. Las clases se desarrollaron en aulas especializadas, con metodologías activas que incluyeron exposiciones, estudios de caso, simulaciones y análisis de vídeos de situaciones reales de conducción.

La muestra estuvo compuesta por la cohorte completa de 48 aspirantes matriculados en el curso, quienes cumplían con el requisito de poseer al menos título de Bachillerato o equivalente. El 54% eran mujeres y el 46% hombres, con edades comprendidas entre 25 y 45 años, y experiencia previa como conductores que oscilaba desde menos de 15.000 km/año hasta más de 30.000 km/año. La mayoría residía en la provincia de Barcelona, lo que refleja la concentración geográfica de los participantes.

El diseño de investigación fue cuasi-experimental longitudinal con medidas repetidas, aplicado en cuatro momentos: pretest (inicio del curso), posttest (finalización), y seguimientos a los 6 y 48 meses. Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos principales: el cuestionario APRECONS, compuesto por 52 ítems organizados en 9 factores relacionados con la predisposición hacia la enseñanza segura, y el cuestionario CPFV, diseñado ad hoc, con ítems dicotómicos y escalas de valoración sobre convicción pedagógica, creencias y compromiso. Ambos instrumentos fueron validados previamente mediante un proceso de juicio de expertos (cinco especialistas en educación y seguridad vial) y análisis estadísticos que arrojaron un coeficiente V de Aiken de 0,93 para el CPFV y un alfa de Cronbach de 0,917 para el APRECONS, lo que garantizó su fiabilidad y validez.

En cuanto al procedimiento ético, los participantes firmaron un consentimiento informado donde se les explicaba el objetivo del estudio, el carácter voluntario de su participación y las garantías de confidencialidad y anonimato. El protocolo siguió las directrices éticas establecidas por la normativa vigente en investigación educativa y las recomendaciones de buenas prácticas de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La recogida de datos se organizó mediante sesiones presenciales para el pretest y posttest, mientras que para los seguimientos a 6 y 48 meses se emplearon cuestionarios en línea distribuidos a través de correo

electrónico y llamadas de seguimiento para asegurar la respuesta de la muestra completa. Durante estos periodos, se diseñaron ventanas temporales de un mes para evitar el abandono y mantener la validez longitudinal.

El análisis estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics v.29, aplicando la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (comparación pretest-postest), ANOVA de medidas repetidas para observar la evolución a lo largo del tiempo, y las pruebas *Q* de Cochran y McNemar para variables dicotómicas. Se comprobaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homogeneidad de varianzas (Levene) antes de la aplicación de los análisis, considerando un nivel de significación de $p < 0,05$. Esta estrategia permitió identificar cambios significativos en las dimensiones evaluadas y su persistencia en el tiempo.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del modelo formativo basado en el cambio de actitudes revelan una evolución destacada y consistente en el compromiso ético y la predisposición del profesorado hacia la enseñanza de la conducción segura. Desde la finalización del curso, los indicadores mostraron un efecto positivo inmediato: el 100% del profesorado expresó haber adquirido compromisos favorables con la seguridad vial y la transmisión de valores de responsabilidad y respeto por la vida, evidenciando un impacto significativo de la formación inicial sobre su motivación y convicciones.

Durante el seguimiento a los seis meses, aunque se observó una reducción en el recuerdo explícito de los compromisos —que descendió al 86,7%—, el mantenimiento de la aplicación práctica de los valores adquiridos continuó en niveles elevados, alcanzando un 88,9%. Este patrón sugiere que, aunque con el paso del tiempo la memoria consciente de los compromisos tiende a atenuarse, los comportamientos concretos que reflejan dichos compromisos permanecen presentes en la práctica docente, mostrando la interiorización progresiva de los valores fomentados durante la formación.

En el seguimiento a los 48 meses, la proporción de docentes que recordaba explícitamente los compromisos descendió hasta el 60,4% ($p =$

0,017), pero la aplicación práctica se consolidó con un 95,5% ($p = 0,45$). Este hallazgo evidencia que, a pesar del debilitamiento del recuerdo consciente, la coherencia entre actitudes y práctica profesional persiste, reforzando la hipótesis de que el modelo de cambio de actitudes genera un proceso de aprendizaje profundo, más allá de la memorización puntual de compromisos.

Los factores específicos del cuestionario APRECONS reflejaron resultados especialmente significativos en áreas como la anticipación al riesgo, donde los docentes mostraron un aumento sostenido en la capacidad para identificar situaciones potencialmente peligrosas y promover la reflexión sobre el riesgo con su alumnado. Asimismo, la transmisión de sentimientos favorables hacia la seguridad vial —factor clave en la dimensión emocional del modelo— registró mejoras prolongadas, mientras que la convicción sobre la capacidad de cambio se mantuvo alta, con tendencia ascendente entre los 6 y 48 meses. Estas tres dimensiones se consolidaron como ejes centrales de la eficacia del programa formativo.

Por otro lado, factores como la motivación para enseñar y el compromiso con el riesgo cero mostraron niveles altos y estables desde el inicio del curso, sin diferencias estadísticamente significativas en los seguimientos posteriores, lo que sugiere que son competencias interiorizadas previamente por buena parte del profesorado, pero también que podrían requerir refuerzos más específicos para potenciar su evolución en el tiempo.

El análisis por género evidenció diferencias significativas en la forma de interiorizar los contenidos: las docentes mujeres obtuvieron puntuaciones superiores en transmisión de emociones y convicción sobre la capacidad de cambio, mientras que los hombres destacaron en práctica de conducción segura y control del riesgo social, en consonancia con investigaciones que identifican patrones de percepción del riesgo diferenciados por género (Cordellieri et al., 2016). Esto apunta a la necesidad de diseñar programas formativos que incorporen la perspectiva de género, ajustando metodologías y contenidos a las particularidades detectadas.

Respecto a la evolución por edad, se identificó que el grupo de profesorado más joven (25-34 años) presentó incrementos iniciales más acusados en predisposición y compromiso, mientras que el profesorado de mayor

edad (35-45 años) mostró una tendencia más estable y sostenida a lo largo de los 48 meses, lo que sugiere que la madurez y la experiencia previa influyen en la consolidación de las actitudes promovidas por la formación.

En cuanto a la percepción sobre los factores de riesgo en la conducción, un 95% del profesorado afirmó haber modificado sus creencias sobre la gravedad de comportamientos como el exceso de velocidad, el uso del teléfono móvil y el consumo de alcohol durante la conducción, cambios que se mantuvieron estables en ambos seguimientos, reforzando la capacidad del programa para incidir de forma persistente en la conciencia de los docentes sobre los factores que más contribuyen a la siniestralidad vial.

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas en el cuestionario CPFV aportó información relevante: muchos participantes destacaron la importancia de haber reflexionado sobre su propia actitud al volante, identificando sesgos personales respecto al riesgo que no habían considerado previamente. Asimismo, subrayaron la relevancia de actuar como modelos de comportamiento para sus futuros alumnos, destacando la necesidad de transmitir valores de respeto, empatía y responsabilidad como componentes esenciales de su práctica profesional.

Finalmente, la proporción de docentes que manifestó haber mejorado activamente su compromiso con la seguridad vial experimentó un crecimiento notable, del 76,7% a los seis meses hasta el 91,5% a los 48 meses ($p = 0,039$). Este dato respalda la hipótesis de que el modelo formativo favorece un proceso de maduración ética que se afianza con la práctica profesional, reforzando la sostenibilidad del compromiso adquirido durante la formación inicial y destacando la eficacia del enfoque basado en el cambio de actitudes como estrategia de innovación pedagógica para la educación vial.

6. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio ponen de relieve la eficacia de un modelo de formación centrado en el cambio de actitudes para generar transformaciones sostenidas en el compromiso ético del profesorado de formación vial. La permanencia de la aplicación práctica de los compromisos, incluso cuando el recuerdo explícito se reduce, evidencia que el modelo

favorece una integración profunda de los valores en la identidad profesional, alineándose con los postulados de la teoría de la internalización de valores (Schwartz, 1992) y la teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 1980).

La recuperación de los compromisos valorados como favorables a los 48 meses y el aumento en el porcentaje de docentes que mejoran su compromiso sugieren que la práctica profesional, la experiencia acumulada y la reflexión cotidiana son factores clave para consolidar el impacto de la formación inicial. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que subrayan que los procesos de maduración ética requieren tiempo, experiencia y escenarios que permitan aplicar y contextualizar los aprendizajes (Arnau-Sabatés et al., 2011; Rodwell et al., 2018).

Por otro lado, la estabilidad observada en factores como la motivación para enseñar o el compromiso con el riesgo cero refuerza la necesidad de diseñar programas de actualización periódica que refuercen estos aspectos, dado que la falta de refuerzos formativos puede limitar la evolución de ciertas actitudes a largo plazo. Este aspecto ha sido destacado en estudios como el de Lonero y Mayhew (2010), que señalan que la formación inicial debe complementarse con programas de formación continua para garantizar la efectividad sostenida.

La diferencia observada en los patrones por género y edad invita a reflexionar sobre la importancia de integrar la perspectiva de género y la personalización en la formación del profesorado. Adaptar los programas a las características de cada grupo podría maximizar su impacto y responder mejor a las necesidades específicas de cada perfil docente.

Estos resultados también aportan evidencia en línea con los objetivos de Visión Zero 2050 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 3.6, que busca reducir a la mitad las muertes y lesiones por accidentes de tráfico para 2030. La educación vial basada en valores y actitudes emerge así como una herramienta esencial para avanzar hacia estas metas globales.

7. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio confirman de forma sólida la eficacia del modelo formativo basado en el cambio de actitudes como estrategia para generar un compromiso ético sostenible en el profesorado de educación vial, un elemento clave para lograr una movilidad segura y responsable en la sociedad actual. Los resultados muestran que, a pesar de la disminución en el recuerdo explícito de los compromisos adquiridos con el paso del tiempo, la aplicación práctica de los valores trabajados durante la formación inicial se mantiene elevada, consolidándose incluso hasta 48 meses después de la intervención. Este hecho respalda la hipótesis de que un aprendizaje centrado en la reflexión ética y la interiorización de valores produce efectos duraderos más allá de los conocimientos técnicos o normativos.

El estudio evidencia que las dimensiones de anticipación al riesgo, transmisión de sentimientos favorables a la seguridad vial y convicción sobre la capacidad de cambio son componentes fundamentales para el éxito de programas de formación que aspiran a generar transformaciones profundas en la actitud del profesorado. La consolidación de estas competencias sugiere que cuando se promueve la reflexión crítica sobre los riesgos y la toma de conciencia sobre el papel que desempeña el profesorado como referente, se generan cambios sostenidos que influyen positivamente en el alumnado y, por extensión, en la cultura de la seguridad vial.

Las diferencias observadas por género y edad resaltan la importancia de personalizar los programas de formación, considerando las características y necesidades específicas de cada grupo para maximizar el impacto de los contenidos actitudinales y éticos. Integrar la perspectiva de género en la formación inicial y en los programas de actualización continua podría potenciar la eficacia de las intervenciones, adaptando las metodologías a las distintas formas en que hombres y mujeres perciben y afrontan los riesgos asociados a la conducción.

El alto porcentaje de profesorado que afirma haber mejorado activamente su compromiso ético con la seguridad vial a lo largo del tiempo demuestra que el modelo no solo tiene un efecto inmediato, sino que favorece un proceso de maduración progresiva, en el que la práctica docente, la experiencia acumulada y la reflexión cotidiana sobre el contexto vial consolidan y fortalecen los valores adquiridos en la formación inicial.

Estas conclusiones reafirman la necesidad de que las políticas públicas y las instituciones educativas prioricen la integración de modelos pedagógicos que trabajen los niveles superiores de la matriz GDE, centrados en valores, actitudes y reflexión ética, como estrategia esencial para reducir la siniestralidad. A su vez, aportan evidencia empírica sobre el valor de la formación ética del profesorado de educación vial como herramienta para construir una cultura vial más segura y respetuosa con la vida, contribuyendo a logro de los objetivos de Visión Zero y la Agenda 2030, y reafirmando el papel del profesorado de formación vial como pieza clave para transformar la sociedad hacia una movilidad más consciente, solidaria y sostenible. Por último, evidencian la relevancia de reforzar estos aprendizajes mediante programas de formación continua que permitan mantener vivo el compromiso docente y actualizar las competencias en respuesta a los nuevos retos que plantea la movilidad contemporánea.

8. RECOMENDACIONES

- Diseñar programas de actualización periódica que refuercen la motivación y el compromiso ético del profesorado, especialmente en factores que muestran estabilidad sin incremento.
- Integrar módulos específicos que aborden la perspectiva de género en la formación del profesorado, adaptando contenidos y metodologías a las diferencias detectadas.
- Promover evaluaciones longitudinales que permitan medir la eficacia real de los programas de formación inicial y continua, facilitando la mejora continua de los modelos educativos.
- Fomentar la colaboración entre instituciones académicas, administraciones públicas y autoescuelas para generar programas formativos coherentes con los estándares internacionales de seguridad vial.
- Vincular los programas de formación del profesorado con los objetivos de la Agenda 2030 y Visión Zero, alineando las políticas educativas con los compromisos internacionales de reducción de siniestralidad.

8. REFERENCIAS

- Arnau-Sabatés, L., Filella-Guiu, G., Jariot-Garcia, M., & Montané-Capdevila, J. (2011). Evaluation of a program for changing attitudes in pre-drivers to prevent road accidents related to drink-driving in Catalonia. *Adicciones*, 23(3), 257-265.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice Hall.
- Bates, L., Hawkins, A., Rodwell, D., Anderson, L., Watson, B., Filtness, A. J., & Larue, G. S. (2019). The effect of psychosocial factors on perceptions of driver education using the goals for driver education framework. *Transportation Research Part F*, 66, 151-161.
- European Commission. (2019). *Road Safety Policy Framework 2021-2030*. <https://road-safety.transport.ec.europa.eu>
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P., Glad, A., & Hernetkoski, K. (2017). From control of the vehicle to personal self-control: broadening the perspectives to driver education. *Transportation Research Part F*, 46, 284-291.
- Lonero, L., & Mayhew, D. (2010). *Large-scale evaluation of driver education: Review of the literature*. AAA Foundation for Traffic Safety.
- Montané-Capdevila, J., Arnau-Sabatés, L., & Jariot-Garcia, M. (2007). La educación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación XXI*, 10, 107-136.
- OMS. (2021). *Plan mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2021-2030*. Organización Mundial de la Salud.
- Rodwell, D., Bates, L., Filtness, A., & Watson, B. (2018). The effectiveness of novice driver training programs: A systematic review. *Safety Science*, 110, 127-137.
- Servei Català de Trànsit. (2021). *Informe de siniestralitat a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- United Nations Road Safety. (2020). *Global Plan for the Decade of Action for Road Safety 2021–2030*. Naciones Unidas.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA, COMO PARTE DEL PROCESO DE FORMACION INSTITUCIONAL

MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO

MARÍA FERNANDA RIVERA ROBLES

JESÚS AGUSTÍN RIVERA ROBLES

MARCOS ALEJANDRO GÓMEZ FIAMBRES

Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad tiene la necesidad de formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social (Unesco, 2013), para ello la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

El Libro acerca de la Educación y la Formación Enseñar y Aprender, hacia la sociedad cognitiva (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995: 3-4) considera que *en la sociedad europea moderna las tres obligaciones de inserción social, desempeño de aptitudes para el empleo y plenitud personal no son incompatibles, no pueden contraponerse y deben, por el contrario, estar estrechamente asociadas. La riqueza de Europa en el ámbito científico, la profundidad de su cultura y la capacidad de sus empresas e instituciones deben permitirle a la vez transmitir sus valores fundamentales y preparar para el empleo.* A partir de estos hechos la Comisión aborda sucesivamente los retos que representan para la educación y la formación en el contexto de las transformaciones

tecnológicas y económicas actuales; aportando orientaciones para la acción en torno a objetivos tendentes a desarrollar una educación y formación de gran calidad.

Las competencias tanto instrumentales como interpersonales, inciden en la capacidad crítica y autocrítica; el trabajo en equipo; las habilidades interpersonales; la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; apreciación de la diversidad y la multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional; y compromiso ético. Las Competencias Sistémicas incluyen habilidades interpersonales, y es denominada compromiso ético, por referirse al conjunto de conocimientos, los modos de actuar y las actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada. Para todo lo anterior incide la responsabilidad que da un sentido social a su ejercicio profesional (Bolívar, 2011).

En el Informe del *Secretary's Comisión on Achieving News Skills*, (SCANS, 2000), desarrollado por el departamento de trabajo del gobierno de Estados Unidos (EEUU) acerca de competencias a desarrollar en estudiantes universitarios, se manifiesta la importancia que la educación posee al generar además de competencias, el desarrollo de habilidades tales como la empatía, la autoestima y los valores éticos. Dicho informe se encuentra en coherencia con el proyecto sobre Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2010), al afirmar que la globalización requiere que la educación impacte desde unos valores compartidos al desarrollo de competencias como la empatía, la cooperación, la autonomía y la madurez moral. La propuesta va en la línea de los criterios éticos para el aprendizaje ético que propone Martí Vilar (2010, 99-101), como son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común, con el fin de crear un activismo crítico ilustrado, educando para ello ciudadanos activos y responsables que se sientan ciudadanos.

Mena, Romagnoli y Valdés (2013) indican al respecto, que esta propuesta fomenta el desarrollo de competencias sociales, afectivas y éticas, entendiendo éstas como parte de los logros imprescindibles de la educación formal en la actualidad. En el ámbito Iberoamericano, el II Encuentro Iberoamericano de Rectores, abogó la construcción de un Espacio Iberoamericano de conocimiento socialmente responsable,

cuestión refrendada en el IV Foro Iberoamericano de Responsables de Educación, Ciencia e Innovación.

Lo anterior, implica asumir desde las Instituciones de Educación Superior (IES) lo señalado por Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephen (2013) *si las personas graduadas actuales están llamadas a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismas como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.* Esto conlleva que unido a las funciones de la Universidad de formación y desarrollar investigaciones, se formule el cometido de tener presente la responsabilidad social como tercera misión de la universidad, tal y como se indica en la Estrategia Universidad 2015, programada por el Ministerio de Educación en España.

Según Martí y Martí Vilar (2010), el estudio de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha interpretado desde diferentes perspectivas, una en cuanto constituye una Organización con una serie de procesos internos y externos, abordada desde las ciencias económicas, y otra que abarca procesos comprendidos desde la perspectiva de su influencia en las personas, perspectiva filosófica y psicológica. Este segundo enfoque teórico ha sido ampliamente trabajado en universidades de países latinoamericanos, presentándose un interesante resumen de propuestas en la Revista Educación Superior y Sociedad, que bajo el título de El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria (nº 13, 2011), presenta diferentes perspectivas para promover la comprensión y las repercusiones de un modelo de gestión de la Universidad desde la responsabilidad social.

Vallaey, De la Cruz, y Sasio (2011), se enmarcan en este enfoque, proporcionando un modelo de gestión. Por parte del modelo organizacional, un resumen de los principales retos y aproximaciones a su estudio fue publicado por De la Cuesta, de la Cruz y Rodríguez, (2010) quienes se enfocan en el análisis del impacto de la universidad como sujeto económico.

Un aspecto poco tratado, es el efecto de la Universidad como institución en el desarrollo personal que atraviesa el alumnado, el proceso por el

cual vincula la formación a los valores que guían sus comportamientos. La Universidad en el desarrollo de sus funciones de investigación de enseñanza de proyección social y bienestar institucional debería buscar que la comunidad universitaria vivencie y comparta valores con la sociedad, orientados hacia un desarrollo sostenible y basado en respeto a la igualdad, la diversidad, y derechos humanos (UNESCO, 2011). Sin embargo, no se ha dado un modelo de sistematización sobre la evaluación del proceso que atraviesa el alumnado más allá de evaluar el grado de asimilación de contenidos teórico-prácticos de sus carreras.

La Responsabilidad Social Universitaria

Vallaey, F. (2010) Al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la proyección social y extensión universitaria como apéndices bien intencionados a su función enfocada en la formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria. Está demás decir que la Responsabilidad Social implica el respeto del marco legal. Como es obvio que hay que cumplir con la ley, nos interesamos aquí sólo por la parte voluntarista de la Responsabilidad Social, la que define acciones más allá de lo que exige la ley. 4 función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria. Todo parte en nuestra opinión de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad, dejando de pensarse como una burbuja de paz y racionalidad en medio de la tormenta en que se debate el “Titanic planetario”, como llama Edgar Morin a nuestro “barco Tierra”, esa lujosa nave tecnocientífica pero sin rumbo.

Después de reconocer que no sólo se trata de reformar a las malas políticas, sino también a los malos conocimientos y epistemologías que la Universidad contribuye en producir y transmitir y que inducen estas malas políticas, cada Universidad podrá empezar a elaborar su propio

diagnóstico y reforma. La Responsabilidad Social Universitaria exige desde una visión holística articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

La profundidad y la radicalidad de la reforma pueden asustar, pero no se debe olvidar que el proceso puede ser gradual y empezar por cambios organizacionales sencillos. Además, muchos de los elementos de la reforma de “responsabilización” social están ya presentes en la mayoría de las Universidades (como por ejemplo la investigación interdisciplinaria, la articulación en ciertos cursos de la docencia con la proyección social, el desarrollo de los métodos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, etc.). Para precisar orientaciones estratégicas generales de “responsabilización” social universitaria, es provechoso enfocar 4 líneas de acción institucional:

1. En lo que concierne la Gestión interna de la Universidad: La meta es orientarla hacia la transformación de la Universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella un modelo de desarrollo sostenible (política de protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de los desechos, etc.). Hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar, es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende en la Universidad su carrera, pero también aprende de la Universidad los hábitos y valores ciudadanos. Más que los cursos de ética, cuyo impacto actitudinal es discutible, es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes que forma las personas en valores.
2. En lo que concierne la docencia: La meta es de capacitar a los docentes en el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria y promover en las especialidades el Aprendizaje Basado en Proyectos de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza

significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. Aquí se trata de ser creativos, y de imaginar (no sólo a través de prácticas profesionales sociales, sino también en los cursos teóricos de cada carrera) cómo el estudiante puede aprender lo que tiene aprender haciendo cosas socialmente útiles y formándose como ciudadano informado y responsable. Esto fomentará la creación de talleres de aprendizaje en las facultades, mayor articulación entre las disciplinas (por la necesidad de un enfoque multi e interdisciplinario para tratar los problemas sociales), y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social.

3. En lo que concierne la investigación: La meta es de promover la investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles. Por ejemplo, una estrategia posible es que la Universidad firme convenios de hermanamiento con distritos urbano marginales o rurales e invite a los departamentos de las diversas carreras a desarrollar investigaciones interdisciplinarias aplicadas con dichas localidades. Así, investigadores y docentes se encuentran trabajando sobre la misma problemática en el mismo lugar desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de saberes, y la interdisciplinariedad deja por fin de ser el “elefante blanco” del cual todos hablan pero que nunca nadie ha podido domar y montar.
4. En lo que concierne la proyección social: La meta es de trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Dejando atrás la marginalización institucional de estas iniciativas voluntarias humanitarias, por la debilidad de su vínculo con la formación profesional y la didáctica universitaria, la idea es de lograr una integración de la proyección social en el corazón de la institución, gracias a una Dirección Académica de Responsabilidad Social Universitaria que gestione las iniciativas estudiantiles y docentes, y pueda controlar su calidad. Inútil de precisar que tal unión estrecha

entre proyección social, docencia e investigación resultará sin duda en el aumento significativo del voluntariado estudiantil, puesto que el alumnado habrá podido aprovechar de un aprendizaje basado en proyectos durante su formación.

Las IES son el punto de inflexión de la sociedad actual, el culmen del sistema educativo y la plataforma de la cual salen las personas que ocupan cargos de responsabilidad en gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil (Martí, Martínez, Martí Vilar, 2010). Fundamentando la actual era del conocimiento, la sostenibilidad, la tecnología y la competitividad, la directriz desde dónde plantear cómo mejorar la sociedad, y la guía a la cual acudir para el desarrollo social y económico, debe tener en su base el valor de la responsabilidad social, y la habilidad para comprender el entorno humano, social y ambiental. La Universidad no debe eludir el papel que representa en cuanto a transmisión de valores, dado que inherentemente en el proceso educativo se transmiten unos modelos de valores que pueden formar parte del llamado currículo oculto (Apple, 2012) o bien abordarse como construcciones psicosociales objeto de educación -formación y orientación- y evaluación (Lucas, 2010; 2010a; 2010 b).

Este estudio entiende los valores humanos según la definición de Schwartz (2012), como metas deseables y transituacionales, ligadas al afecto, que varían en importancia, sirviendo como principios en la vida de una persona (o entidad social). Estructuralmente, plantea diez valores diferenciados en dos dimensiones básicas: individualistas (poder, logro, hedonismo, estimulación y autodirección) y colectivistas (universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad). Estas dos dimensiones de valor básicas se organizan polarmente para definir la orientación hacia la autopromoción (comportamientos individualistas) versus la auto trascendencia (comportamientos colectivistas) y, apertura al cambio versus conservación. Los diez valores propuestos, permiten analizar el tipo de interés predominante; de esta manera existen intereses individuales, colectivos y mixtos. Es así como, los valores que sirven a intereses individualistas son opuestos a los valores que sirven a intereses colectivistas (Grimaldo & Merino, 2012; Grimaldo, 2010). Por su parte, Castro & Nader (2011), señalan que al considerar

estos valores como metas u objetivos, sus logros deben estar al servicio de los intereses del individuo mismo y/o de alguna colectividad. Así mismo, Schwartz (2013), propone que los valores están relacionados subjetivamente con los beneficios, y el participar en una conducta social puede ocasionar un conflicto de valores entre los que aporten mayor valor individual o social.

Al comprender que en los valores confluyen emociones y cogniciones previas a la acción, un constructo relevante es la empatía. La empatía, de acuerdo a Davis (2010), consiste en el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar de la otra persona e incluyen respuestas afectivas y no afectivas (Mestre, Pérez, Martí Vilar, Samper y Soler, 2010). Los estudios realizados acerca del modelo de Davis (1983) acerca de la empatía, son de especial interés para estudiar la responsabilidad social, dado que, al centrarse tanto en su aspecto emocional como cognitivo, a través del instrumento creado por él, se pueden analizar cómo la empatía es parte de los comportamientos socialmente responsables.

Diferentes estudios realizados en la línea de investigación “Pensamiento e Interacción Social” de la Universidad de Valencia han mostrado la relación entre componentes cognitivos y afectivos del desarrollo moral y la tendencia altruista (Mestre, Pérez, Samper y Martí Vilar, 2010) o el efecto que tienen variables como la edad y el sexo en la jerarquización y preferencia de valores (Martí Vilar y Palma (2010 a); en la disposición empática (Martí Vilar y Palma (2010 b) y en el razonamiento moral pro social (Martí Vilar y Palma (2009).

Se comprende que la capacidad empática puede ser la base de la Responsabilidad Social y debe ser objeto de estudio, puesto que la poca empatía o la no educación de habilidades empáticas, podría generar menor orientación hacia la sociedad y sus problemas, siendo motivo de desvinculación moral. En ese caso, la Universidad es una herramienta instrumental para que el alumnado considere objetivos de logro personal y autopromoción. El desarrollo de la empatía y las capacidades empáticas desde la Universidad puede generar una comunidad de desarrollo de profesionales orientados a la mejora de la sociedad, con una misión orientada por valores de auto-trascendencia.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Es organizar un marco teórico y dar a conocer una metodología colaborativa e innovadora entre Universidades Iberoamericana que permita afrontar los retos que supone para la investigación universitaria de la responsabilidad social en la formación de estudiantes.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Integrar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el currículo académico

Incorporar contenidos, metodologías y proyectos que vinculen la formación profesional con las necesidades sociales, económicas y ambientales del entorno, promoviendo una educación transformadora y comprometida.

Fomentar el aprendizaje experiencial y el servicio comunitario

Implementar estrategias como el Aprendizaje y Servicio (ApS) que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollando competencias éticas y solidarias.

Promover la participación activa de la comunidad universitaria en proyectos de RSU

Involucrar a estudiantes, docentes y personal administrativo en iniciativas que contribuyan al desarrollo sostenible, fortaleciendo el compromiso social y la responsabilidad colectiva.

Establecer alianzas estratégicas con actores externos

Colaborar con organizaciones sociales, gubernamentales y empresariales para diseñar e implementar proyectos conjuntos que amplíen el impacto positivo de la universidad en la sociedad.

Evaluar y difundir los resultados de las acciones de RSU

Realizar diagnósticos periódicos y documentar las prácticas universitarias con impacto social, ambiental y organizacional, para retroalimentar la gestión institucional y promover la transparencia.

Desarrollar competencias éticas y ciudadanas en los estudiantes

Fomentar valores como la equidad, la solidaridad, la responsabilidad y la actitud crítica, preparando a los egresados para actuar de manera ética y comprometida en su entorno profesional y social.

Fortalecer la cultura institucional de la RSU

Sensibilizar y capacitar a toda la comunidad universitaria sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las políticas de responsabilidad social, promoviendo una cultura organizacional ética y sostenible.

3. METODOLOGIA

Fundamentado en que la globalización requiere que las universidades puedan trabajar en red, y por ende realizar investigaciones de forma conjunta, para esta Ponencia se estableció contacto con equipos de investigación, de universidades de París, España y México, que están trabajando sobre la responsabilidad social. Tras alcanzar consensos y establecer los procedimientos de participación e investigación.

Los estudiantes convocados por parte de los equipos de investigación de las diferentes universidades iberoamericanas participaron voluntariamente. Debían contestar una serie de cuestionario, online, que después de leer los objetivos y propósitos del estudio, eran necesario su consentimiento para darle continuidad al estudio. En caso de no querer, tenían la posibilidad de retirarse de la investigación y no contestar los cuestionarios vinculados en la página web.

La población estuvo conformada por 1,313 estudiantes, entre varones y mujeres, cuyas edades están entre los 16 y 30 años de edad.

4. RESULTADOS

Esta investigación constituye una primera aportación del trabajo generado por equipos de investigación, conformados mayoritariamente por personal docente e investigador de diferentes grupos de investigación de Universidades Iberoamericanas. Se propone que exista una aproximación conjunta entre varias universidades que estudien la Responsabilidad Social en las Universidades, desde la perspectiva de análisis de la interacción de procesos educativos, y metodología. Allí radica, el aporte de esta propuesta creativa, sustentada en un trabajo empírico que en la actualidad se encuentra en proceso de análisis.

El marco teórico expuesto relaciona el contexto social de la Educación Superior en el ámbito internacional, y en concreto en el contexto iberoamericano. Tras un primer análisis de desarrollos, genera una interrelación con investigaciones que consideran los valores humanos, como guías de acción moral y la habilidad empática, como capacidad para comprender la situación e interpretar su significado emocional y racional, considerando la auto-atribución de responsabilidad social del comportamiento.

El marco metodológico, es en sí, un proceso innovador en el ámbito de la investigación interuniversitaria, al contar con la participación de grupos de investigación de diferentes áreas de conocimiento y países. Una de las conclusiones en esta etapa del proceso es la oportunidad de diseñar herramientas tecnológicas apropiadas y sencillas que permitan interactuar en forma colaborativa, resultando ello significativo para lograr resultados conjuntos.

5. DISCUSIÓN

La RSU no debe considerarse una función aislada, sino una estrategia integral que permea todas las actividades universitarias: docencia, investigación, extensión y gestión administrativa. Este enfoque asegura que la universidad no solo forme profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con su entorno social y ambiental. Según la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), la

RSU es una política de gestión ética integral y transversal que alinea todas las funciones universitarias con la ética, la pertinencia social y las exigencias del desarrollo humano sostenible.

La implementación de la RSU en la formación institucional implica abordar diversas dimensiones:

Académica: Incorporación de contenidos que promuevan valores éticos, sostenibilidad y compromiso social en los programas de estudio.

Investigación: Desarrollo de proyectos que respondan a las necesidades y problemáticas locales, fomentando la investigación aplicada y la transferencia de conocimiento.

Extensión: Establecimiento de vínculos con la comunidad a través de proyectos que promuevan el bienestar social y el desarrollo sostenible.

Gestión: Adopción de prácticas administrativas que reflejen los valores de la RSU, como la transparencia, la ética y la sostenibilidad.

La implementación de la RSU debe ser entendida como un proceso dinámico y continuo que requiere de compromiso institucional, autodiagnóstico, planificación estratégica y rendición de cuentas. Este proceso no solo busca generar impactos inmediatos, sino también transformar la cultura institucional hacia una mayor responsabilidad social.

6.- CONCLUSIONES

El fenómeno de la globalización superó a los sistemas de enseñanza tradicionales de las Universidades, las dejó en los planes aplicados en el siglo XX, con sus éticas aisladas, rebasadas, y el vencimiento de sus sistemas pedagógicos por causa de las tecnologías de la información: la video-conferencia, la enseñanza virtual, internet, las redes sociales, con presupuestos que no alcanzan para hacer frente a las necesidades materiales, para cubrir gastos y salarios decorosos a los profesores e investigadores.

Lo anterior, sin contar con la escasa RSU, al atender sólo la preocupación por ubicar a sus egresados en un mercado sobre expuesto por los retos de la globalización y los problemas financieros mundiales, que causaron la crisis de estos últimos tres años, causa de la disminución de presupuestos, racionalización del gasto, incrementos magros en los salarios, obstáculos para obtener estímulos por desempeño académico, escasez de recursos materiales, circunstancia que sólo puede ser superada con una participación igual y efectiva, con el fin de liberarnos de la idea de que lo más importante en la universidad es la elección de autoridades y el manejo del poder político. Esto se debe evitar con una responsabilidad académica que integre y conforme no sólo capital simbólico, sino también cultural y un verdadero capital humano, que totalice un conocimiento cultor de ideas que no sólo considere a las

Ciencias, sino que el saber se destaque como textualmente lo señala Morin, es decir, que la literatura, poesía y artes sean vistos no sólo como medios de expresión estética, sino también como medios de conocimiento. Tiene la plena voluntad de integrar la reflexión filosófica en lo humano, pero alimentándola de los logros científicos, cosa que Heidegger ignoró. Por ello, la integración mutua de la filosofía y la ciencia debe comportar que vuelvan a ser pensadas (2008: 17).

Lo anterior amerita la reforma a los planes rectores de la universidad, incorporar una real investigación de la responsabilidad social universitaria y el fortalecimiento de su identidad, que el universitario se reconozca y valore a sí mismo para que a su vez lo aprecien los demás para que acceda a la información más avanzada del mundo global y sea garante de una formación universitaria con respecto a sí misma como institución, que contribuya a la formación cultural, humana, de un alumno que al egresar actúe con calidad ciudadana y ética con la idea de justicia; calidad que le servirá para incorporarse a la vida social y profesional, pero lo anterior no debe ser un aprendizaje sólo de aula, sino de la realidad comunal y de toda la vida.

7. REFERENCIAS

Apple, M. (2010). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Bolívar, A. (2011). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bustamante, M.J. y Navarro, G. (2011). Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables de estudiantes de carreras del área de ciencias sociales. *Revista perspectivas*, 18,45 - 63.
- Castro, A. y Nader, M. (2012). *La Evaluación de los Valores Humanos*. Buenos Aires: CONICET.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J. (2011). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Comisión Europea (2012). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas,
- Damasio, A. R. (2010). The neurobiological grounding of human values. En J. P. Changeux, A. R. Damasio, W. Singer, & Y. Christen (Eds.), *Neurobiology of human values* (pp. 47–56). London: Springer Verlag.
- Damasio, A. R. (2011). *Neuroscience and Ethics: Intersections*. *American Journal of Bioethics*, 7(1), 3 – 7.
- Davidovich, M., Espina, A., Salazar, L y Navarro, G. (2010). *Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios*. Universidad de Concepción: Chile.
- Davis, M.H. (2012). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp. 85–100.
- Davis, M. H. (2011). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De la Calle, M. (2009). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. Tesis PhD. Universidad Complutense.
- De la Cuesta, M., de la Cruz, C., & Rodríguez, J. M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. Netbiblo. La Coruña.
- DeSeCo (2013). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- González, J. y Wagenaar, R. (2011). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2012). Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular de Lima. *Liberabit*, 15(1).

- Grimaldo, M. (2010). Valores en un grupo de Abogados de la ciudad de Lima. *Revista Electrónica Iztacala*, 13(4).
- Hein, G., y Singer, T. (2010). Neuroscience meets socialpsychology: An integrative approach to human empathy and prosocial behavior: The better angels of our nature (pp. 109-125). In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hirsch, A. (2012). Principios y reglas de la ética profesional para el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en México. En J.A., Ibáñez-Martín, *Educación, Conocimiento y Justicia*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Lucas, S. (2010, Mayo). Orientation of professional studies through university teaching. Poster presentado en 14th European Congress of Work and Organizational Psychology. Celebrado en Santiago de Compostela (España), del 13 a 16 de mayo de 2012. Inédito.
- Lucas, S. (2010a). Aprendizaje-Servicio como método de investigación e innovación docente para el desarrollo de Competencias y Orientación desde la Responsabilidad Social. En Máster Oficial de Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid (Documentación Inédita).
- Lucas, S. (2010). Memoria del Campus Universitario de Palencia, Curso 2009-2010. 3º Objetivo del Eje Estratégico 4, Universidad de Valladolid. (Inédita).
- Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento Moral y Prosocialidad*. Madrid: CCS.
- Martí, J. J. y Martí, M. (2010) La responsabilitat social universitària: una universitat empàtica. *Revista Nou Dise*, 362(4).
- Martí, J.J., Martínez, F, Martí, M y Marí, R. (2010). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Revista Polis*, 5(18).
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C., & Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21.
- Myyry, L., Juujärvi, S. & Pesso, K. (2010). Empathy, perspective taking, and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213-233.
- Narvaez, D. (2010). La teoría de la ética triuna: premisas básicas e implicaciones. *Pos convencionales*, 2, 74-96.
- Navarro, G. Pérez, C., González, A., Mora, O., & Jiménez, J. (2007). Teacher's values and parents' involvement in the teaching-learning process. *Revista Latinoamericana de Psicología*., 39(3), 579-592.

- Red de Responsabilidad Social Universitaria de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (2009). Políticas y Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Córdoba: AUSJAL.
- Schwartz, S. H. (2012). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. (2003). A proposal of measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259-290.
- Schwartz, S. H. (2009). Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior. En M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: APA Publications.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (2000). What work requires of schools (report). U.S. Department of Labor.
- Silfver, M., Helkama, K., Lönnqvist, J., & Verkasalo, M. (2011). The relation between value priorities and proness to guilt, shame and empathy. *Motivation and Emotion*, 32(2), 69–80.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (2013). The Personal Attributes Questionnaire: A Measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43-44.
- UNESCO (2011) Conferencia mundial sobre la educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción. Madrid: Ediciones Unesco.
- UNESCO. (2010). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.
- Universidad Construye País (2011). Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena. Santiago de Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Vallaes, F.; De la Cruz, C., & Sasía, P. M. (2010). Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos. Ciudad: México D.G. McGraw-Hill.
- Villegas de Posadas, M. & Perdomo, G. (2011). El desempeño moral en la organización. *Psicología desde el Caribe*, 18, 161-187.
- Zahn, R., Moll, J., Paiva, M., Garrido, G., Krueger, F., Huey, E. D., &

EXPLORANDO LA ÉTICA EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES MEDIANTE ENFOQUES TEÓRICOS FEMINISTAS: UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO

MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS
Universidad Loyola Andalucía

CARLOTA GÓMEZ JIMÉNEZ
Universidad Loyola Andalucía

ALFREDO SANCHEZ RETANA
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de fenómenos de política internacional, el objeto de estudio de las Relaciones Internacionales, es altamente complejo, y en muchos casos, el ámbito académico-teórico acaba por distanciarse ampliamente de la *praxis* de las Relaciones Internacionales (Walt, 2005). Esta desconexión puede tener resultados desfavorables y no deseados, como producción académica distanciada de la realidad en el terreno, o el desarrollo e implementación de políticas o programas que no se plantean con la información o el rigor científico necesarios para su desarrollo exitoso. Es así que el acercamiento de estos dos ámbitos de las Relaciones Internacionales —la teoría y su concreción en decisiones y acciones— es crucial para mejorar la calidad de esta disciplina⁴⁴.

Reflexionar sobre las consecuencias de lo que se teoriza y lo que se decide, puede acercar el conocimiento a la realidad, ya que necesariamente implica tomar en cuenta la realidad social e internacional en que se toman las decisiones. Aun así, esto sigue siendo una de las tensiones y uno de los debates internos de la disciplina de las Relaciones Internacionales;

⁴⁴ La disciplina académica de las Relaciones Internacionales y la práctica política son cosas distintas, aunque es posible que la disciplina inflencie la práctica.

abordar esta cuestión lleva a preguntarse sobre la posibilidad y qué tan deseable es un enfoque ético en el estudio y práctica de las Relaciones Internacionales. Este capítulo tiene como objetivo enfatizar el valor que tiene la ética dentro de esta disciplina, como una herramienta para reflexionar y conocer la realidad de su objeto de estudio.

Asimismo, existe una multiplicidad de enfoques teóricos que se pueden tomar como marco teórico a la hora de plantear cualquier análisis en las Relaciones Internacionales. En el presente estudio se pretende profundizar sobre los enfoques teóricos feministas de la disciplina. El compromiso de estos enfoques con un orden social más justo e igualitario (Alaminos Hervás, 2023) hace que estos enfoques tengan una mirada crítica que revela algunos de los dilemas éticos que surgen en esta disciplina. A su misma vez, también se ha buscado implementar este enfoque con la visión multidimensional práctica (*utilitas*), social (*iustitia*), humanista (*humanitas*) y de fe (*fides*) del modelo Ledesma-Kolvenbach (Agúndez, 2008), implementando metodologías docentes activas. En esto radica una de las principales innovaciones de este proyecto docente: para un acercamiento novedoso y disruptivo a la dimensión ética de las Relaciones Internacionales, integrar dos enfoques teóricos y metodológicos que no suelen utilizarse de forma conjunta; a lo largo de este capítulo, se mostrará cómo ambos comparten un compromiso ético, lo cual los convierte en excelentes herramientas para cumplir los objetivos principales que se han establecido.

Desde dicho planteamiento emana este proyecto de innovación docente: la dimensión ética como una posibilidad en las Relaciones Internacionales, y los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales como una de las posibles respuestas. Se plantea una metodología híbrida de debate —académico con un componente ignaciano— y enfoques teóricos feministas en las Relaciones Internacionales, que potencie el aprendizaje y conduzca a la reflexión a los futuros profesionales del campo.

2. OBJETIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo central de nuestro proyecto de innovación docente ha sido dar prioridad a la importancia y posibilidad de la ética en la disciplina de las Relaciones Internacionales. A partir de esta idea central, emana otra serie de objetivos específicos como: i) implementar nuevos enfoques teóricos a la docencia, incluyendo principalmente los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, que puedan ser herramientas para acercarse a las cuestiones éticas de la disciplina; ii) poner en práctica métodos docentes híbridos y participativos que pongan en práctica la escucha activa y la reflexión crítica por parte del alumnado; y iii) que el alumnado se familiarice con y sea capaz de implementar estos nuevos enfoques teóricos como marcos de análisis para los asuntos internacionales, así dotándole de las capacidades para analizar y abordar problemas éticos en la disciplina.

A partir de estos objetivos, con la intención de elaborar y desarrollar sesiones docentes innovadora y exitosa, que maximicen el aprendizaje del alumnado y la reflexión ética en las Relaciones Internacionales mediante enfoques teóricos feministas, se diseña e implementa este proyecto. Asimismo, las sesiones docentes se han desarrollado con los siguientes objetivos específicos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS SESIONES DOCENTES

Para poder llevar a cabo una metodología activa y generar un aprendizaje significativo, así como alcanzar los objetivos generales mediante las sesiones docentes, estas tiene los siguientes objetivos: i) iniciar un aprendizaje activo que estimule la creatividad de los estudiantes, planteando ideas que fomenten su curiosidad e inciten a la reflexión, ii) crear espacios donde se puedan compartir y conectar ideas mediante la negociación, la escucha activa y diálogos con características del debate ignaciano, y iii) facilitar la reflexión sobre las posibilidades de incorporar una dimensión ética al estudio de las Relaciones Internacionales.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de innovación docente hace uso de dos herramientas metodológicas: la primera de estas es un estudio de caso, específicamente un estudio de caso sobre el rol de las mujeres en posiciones de toma de decisiones en la entrada en y escalada de conflictos, para el estudio de las instituciones de seguridad y defensa. La metodología utilizada en este estudio de caso es cualitativa, ya que un enfoque cualitativo permite analizar características de los casos de estudio, de las personas y sus experiencias —especialmente de las mujeres y grupos marginalizados—, que un enfoque cuantitativo podría encontrar dificultades para incorporar (Tickner, 2006). El estudio de caso es, específicamente, una estrategia que permite investigar un fenómeno en su contexto y multiplicidad de variables, apoyándose en múltiples fuentes de evidencia y partiendo de propuestas teóricas para articular la recogida de evidencia y su análisis (Yin, 2003).

Como una invitación al alumnado a abordar el estudio de caso, se presentan las preguntas que plantea Enloe en su obra *“Bananas, Beaches, and Bases”*, que trata sobre cómo incorporar una perspectiva de género al estudio de las Relaciones Internacionales, razón por la que se ha sido utilizado de esta forma. Las preguntas que la autora plantea como un punto inicial para incorporar la dimensión de género a asuntos internacionales son: ¿dónde están las mujeres?, ¿cómo llegaron ahí?, ¿quién se beneficia de esa situación? y ¿qué piensan ellas de estar en esa situación?

En segundo lugar, la metodología de debate ignaciano tiene como objetivo “formar personas, profesionales y ciudadanos competentes, comprometidos, conscientes y compasivos” (Bardají Gálvez et al, 2022, p.8). Es una metodología para el desarrollo de las competencias y habilidades, el conocimiento técnico, las habilidades de resolución de problemas, entre otros. El desarrollo de las sesiones docentes no es estrictamente conforme al debate ignaciano. Sin embargo, las sesiones docentes toman algunas de las características más significativas del paradigma pedagógico ignaciano, como el momento de repetición ignaciana para la mejor comprensión de los argumentos, una fase de negociación y reconciliación para alcanzar un acuerdo que consiga el bien mayor, y

ultimadamente, concluir con un examen ignaciano y una fase celebrativa (Bardají Gálvez et al., 2022).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES DOCENTES

Las sesiones docentes se han impartido a estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Loyola Andalucía como parte de la asignatura *Ética Social y Profesional Aplicada a las Relaciones Internacionales*.

4.1. LLUVIA DE IDEAS

La sesión se ha iniciado con un ejercicio de lluvia de ideas, a la cuál se han dedicado alrededor de 5 minutos. En este momento se ha tomado como referencia, en primer lugar, la fase de preparación de un debate ignaciano, en que se elabora un mapa de los agentes afectados por la materia del debate. Esto remite al marco de análisis que introduce Cynthia Enloe (2014) en *Bananas, Beaches and Bases: en las Relaciones Internacionales*, tradicionalmente, se ha excluido a las mujeres de su práctica y su estudio, haciendo que la dimensión de género sea ignorada; esto hace que una importante dimensión de las relaciones desiguales de poder pase desapercibida. Por lo tanto, ella propone iniciar por una pregunta, que aparenta una simplicidad que resulta engañosa por la profundidad que puede añadir al análisis: “¿Dónde están las mujeres?”. Esta autora aborda, desde esta pregunta, diversos asuntos internacionales que van desde la diplomacia y el comercio internacional, hasta la paz y la guerra. Por el estudio de caso, este último será en el que se haga un mayor énfasis.

Este ejercicio se ha iniciado, tras esa breve introducción pidiendo al alumnado que se hiciese esa misma pregunta, al analizar las instituciones militares, de defensa y de seguridad, así como la guerra y quiénes toman las decisiones sobre ellas; de acuerdo con los aportes de Enloe, quien indica que para comenzar un análisis de género para el estudio de un asunto se hacen cuatro preguntas: ¿dónde están las mujeres?, ¿cómo han llegado a esa situación?, ¿quién se beneficia de esa situación? y ¿qué consecuencias tiene? De este modo, se anima al alumnado a comenzar a

elaborar el mapa de los agentes afectados por la materia del debate, mediante una lluvia de ideas. Por el marco teórico de la sesión, el mapa de los agentes debería mostrar un énfasis en cómo estos asuntos afectan a las mujeres, como grupo, de forma desigual que a los hombres.

A partir de la pregunta de “¿Qué consecuencias tiene o puede tener esto?”, se ha entrado de forma más clara en el estudio de caso a través de presentar la siguiente idea: algunas autoras y autores, a partir de la incorporación de la dimensión del género a los estudios de conflicto y paz, acaban por preguntarse si hay alguna asociación entre los hombres y la guerra, y las mujeres y la paz; algunos se preguntan si eso es un estereotipo, otros intentan corroborarlo mediante análisis cualitativos o cuantitativos.

4.2. ESTUDIO DE CASO

4.2.1. Presentación del tema del estudio de caso

En total, se han dedicado 20 minutos a las actividades del estudio de caso con el alumnado durante las sesiones docentes. Primeramente, se ha presentado el tema del caso de estudio durante los primeros 7 minutos. Tras la pregunta de transición con la que culmina la lluvia de ideas, se ha presentado la posición de Kronsell (2006), quien afirma que el eje central de las Relaciones Internacionales radica en la exclusión de las mujeres de lo militar y el combate, y en la relación entre lo militar y los hombres; para ella, el realismo es una representación de una masculinidad hegemónica que glorifica al guerrero. Se menciona la definición de masculinidad hegemónica de Connell (1995), que es la forma cultural de masculinidad idealizada que justifica la subordinación de las mujeres y otras masculinidades marginalizadas.

Se razona, junto con el alumnado, que esta exclusión de las mujeres de la guerra, lo militar y el combate, ha generado algunos estereotipos; un estereotipo es una generalización sobre lo que los miembros de un grupo hacen/son, así como lo que deberían hacer/ser (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [AC-NUDH], s.f). Estos estereotipos son evidenciados de múltiples formas, para que el alumnado pudiese comprender a qué se refieren, entre ellas encuestas como la que lleva a cabo el servicio de encuestas de NBS

(National Broadcasting Company), Morning Consult, en 2020, previo a las elecciones presidenciales estadounidenses. En estas encuestas, los resultados muestran que una fracción cercana a un tercio de la población estadounidense cree que un hombre tendría mejores capacidades para afrontar los asuntos de seguridad que una mujer.

Estos estereotipos pueden ultimadamente resultar en una visión dicotómica, falta, que asocie a las mujeres con la paz y al hombre con la guerra. Así que a continuación se ha presentado la forma en que Tickner (2001) advierte contra los argumentos esencialistas de género y las consecuencias que estos pueden acarrear. Para criticar y demostrar las consecuencias negativas de los argumentos esencialistas de género, la autora analiza y problematiza las afirmaciones de Fukuyama (1998) en *Women and the Evolution of World Politics*, donde el autor argumentó que las mujeres tienden a la paz, por lo que los Estados liderados por mujeres tenderán a la paz; el autor entonces argumenta que, debido a que los Estados no occidentales seguirán siendo liderados por hombres jóvenes y agresivos, un mundo pacífico es poco probable, así que el autor concluye que Occidente debe seguir siendo liderado por hombres. Para Tickner, este tipo de argumentos no son ciertos, y tienen como consecuencia la reproducción de las estructuras desiguales de poder. Asimismo, Tickner razona que estas falsas dicotomías que asocian a las mujeres con la paz y a los hombres con la guerra desvalorizan la paz y a las mujeres, y previenen cambios reales a favor de los derechos y la igualdad de las mujeres.

Estas dicotomías tienen consecuencias reales, entre ellas, influir en las acciones de las personas. Por ejemplo, esto influye en las acciones de las mujeres en posiciones de toma de decisión en materias de seguridad y de defensa, de tres formas según Schwartz y Blair. En primer lugar, al tomar acciones en consecución de la paz o desescalada de conflictos, el público suele ser más escéptico a si esto se está haciendo por el interés nacional o si se hace por la inclinación de la mujer, por lo que resulta en consecuencias negativas para la aprobación de esta clase de acciones (Blair y Schwartz, 2023). En segundo lugar, el coste político de realizar amenazas es menor para las mujeres. Pero, tercer punto, el coste político de realizar estas amenazas, y no cumplirlas o se retractan de estas;

cuando hay fracasos durante las crisis, cuando la líder es una mujer es más probable que se atribuya a sus características, pero cuando es un hombre a la situación, debido a los estereotipos que ya se han mencionado (Schwartz y Blair, 2020).

4.2.2. Participación del alumnado

La siguiente fase de la sesión, la cual ha sido desarrollada en alrededor de 7 minutos, se ha buscado que fuese protagonizada por el alumnado: se ha invitado a que tomen una posición con respecto a las derivaciones éticas que se pueden realizar de estos estudios. Se ha invitado al alumnado a retomar algunos de los conceptos que ya se han estudiado durante la asignatura, y que estos mismos planteen algunas preguntas o cuestiones éticas que surgen de la materia de este estudio de caso. Asimismo, se han planteado algunas preguntas con la intención de dirigir el debate entre el alumnado e invitar a los mismos a dialogar.

Estas preguntas incluyeron: ¿a pesar de que pueda haber una igualdad ante la ley, hay una igualdad real para las mujeres y los hombres en puestos políticos? ¿De qué forma afectan los estereotipos u otras percepciones a la inclusión de las mujeres en posiciones de poder o liderazgo? ¿Puede un profesional de las Relaciones Internacionales incorporar un enfoque de género a su trabajo? ¿Sería eso deseable, o incluso una obligación? ¿Un mayor protagonismo de las mujeres en el ámbito internacional tendría consecuencias prácticas notables? ¿De qué forma narrativas como las que se encuentran en este estudio de caso refuerzan aún más los roles de género?

En línea con el método de debate ignaciano, los docentes también buscaron que pudiese haber una negociación o búsqueda de acuerdos entre las posiciones del alumnado.

4.2.3. Momento de repetición ignaciana dirigido por los docentes

El momento de repetición ignaciana y conciliación consiste en que cada parte repita sus argumentos y contraargumentos, así como los que ha expresado la parte contraria. Los docentes enfatizaron en aquellas posiciones en que el alumnado haya estado de acuerdo, así como comprender

las consecuencias de aquello que se ha debatido. Este momento de repetición ignaciana ha sido elaborado en alrededor de 5 minutos.

Esta parte de las sesiones docentes remite a las referencias teóricas feministas utilizadas en el marco de la disciplina de las Relaciones Internacionales. Esto significa una especial atención a las concentraciones desiguales de poder, a cómo lo que tradicionalmente en la disciplina se ve como un *a priori* puede estar fuertemente sesgado y basado en falsas dicotomías. Los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales en ocasiones utilizan un método de deconstrucción de las narrativas, como también estudios de su historicidad. Se ha invitado al alumnado, de forma conjunta con los docentes, sin que exista una jerarquía docente-estudiante, a realizar estas preguntas, nuevamente, sobre las conclusiones a las que se puede haber llegado.

4.2.4. Evaluación

En la fase de evaluación se han dedicado 5 minutos a la autorreflexión, utilizando el método del examen ignaciano, para concluir con la fase celebrativa. Para facilitar la autorreflexión personal, se ha hecho uso de una encuesta que ha consistido de cuatro preguntas, a las que el alumnado ha respondido de forma personal.

Pregunta número 1: del 1 al 10, ¿qué tanto crees que ha aportado a tu proceso de aprendizaje el análisis de un estudio de caso? Siendo 10 la valoración más alta.

Pregunta número 2: del 1 al 10, ¿cuánto ha aportado esta sesión para una mejor comprensión de la perspectiva ética que aportan los enfoques teóricos feministas en las Relaciones Internacionales?

Pregunta número 3: ¿Crees que los conocimientos adquiridos durante esta sesión pueden ayudarte en un futuro, ya sea en el ámbito académico o laboral? ¿Por qué?

Pregunta número 4: ¿Podrías resumir cuáles han sido las ideas principales con las que te quedas después de esta sesión? Puede ser directamente argumentos que se haya desarrollado, o tus propias ideas y emociones con respecto al contenido de la sesión.

Las primeras dos preguntas tienen la intención de cuantificar la percepción del alumnado sobre su adquisición de capacidades y conocimientos. La pregunta número tres y cuatro tienen el objetivo de permitir al

alumnado reflexionar sobre la experiencia vivida en el debate. El examen ignaciano implica analizar las emociones, inquietudes, aprendizajes esenciales, y a qué impulsa la experiencia del debate. Mediante las dos preguntas al alumnado, se ha buscado realizar este ejercicio. Por último, la fase de celebración es una propuesta para concluir los debates en ambientes distendidos y relajados, de forma social y compartida.

5. RESULTADOS

Tomando las respuestas a las preguntas de la encuesta formulada en el momento de evaluación, examen ignaciano y fase celebrativa, se tiene una serie de resultados que han sido analizados, discutidos y permiten también una reflexión sobre los objetivos alcanzados durante el proyecto de innovación docente. En total, el cuestionario ha recibido un total de 22 respuestas.

La primera pregunta, cuyo objetivo fue cuantificar la percepción del alumnado sobre su adquisición de capacidades y conocimientos y la contribución que hace la incorporación de un estudio de caso, obtiene una respuesta promedio de 7,59. Al analizar este resultado, se debe tomar en cuenta que hay una respuesta aislada en que se valora con un 1; si se excluye esta respuesta, todas las demás se encuentran entre los valores de 5 y 10.

En cuanto a la segunda pregunta, el objetivo radicó en analizar la percepción del alumnado de los aportes de la sesión docente a sus conocimientos, especialmente el contenido ético de los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales. El valor promedio de las respuestas es de 7,82; ligeramente más alto que la anterior pregunta. Nuevamente, hay un valor aislado en que la respuesta asigna un valor de 1, mientras que todas las demás se encuentran entre 5 y 10.

De las siguientes preguntas se extraen los siguientes serie resultados:

También se ha preguntado al alumnado si considera que los conocimientos adquiridos son importantes para un futuro académico o profesional, con el objetivo de evaluar si estos consideran que estas ideas i) pueden contribuir a su desarrollo como estudiantes, conectando estos

conocimientos con los conocimientos y deberes de otras asignaturas y ii) si consideran que estos contribuyen al desarrollo profesional, ya una vez en un ámbito laboral, trasladando estas ideas a lo práctico.

Resultado (1): A esta primera pregunta, solamente tres participantes han respondido que no creen que los conocimientos adquiridos pueden ayudarles en un futuro; la gran mayoría restante, un total de 19 participantes, han contestado a esta pregunta de forma positiva.

Los resultados positivos a esta pregunta también pueden subcategorizarse en dos principales resultados:

Resultado (1.1): Un grupo de participantes ha respondido que estos enfoques teóricos pueden ser una herramienta para el análisis y abordaje de asuntos en el mundo laboral. En una respuesta se destaca como estos conocimientos ayudan en el ámbito “Especialmente laboral...”⁴⁵, en algunos casos incluso surgen temas de empoderamiento como “comprender y empatizar con el futuro laboral al que las mujeres nos enfrentamos”. También se habla sobre la forma en que estas pueden ofrecer nuevas perspectivas para enfrentarse a problemas y proponer soluciones.

Resultado (1.2): También, un grupo importante de participantes (no necesariamente excluyente con el otro; una respuesta puede mostrar ambas características) ha enfatizado en cómo estos enfoques permiten tener nuevas perspectivas y tomar en cuenta puntos de vista que antes no hubieran tomado en cuenta; esto implica también, un contenido importante de empatía, especialmente con las mujeres. Una de las respuestas describe que “...los enfoques de género nos hacen no solo ponernos en el lugar de las mujeres, sino ver las diferentes soluciones que se pueden dar...”; así, mediante la empatía se puede incluso mejorar la comprensión de los asuntos internacionales: un participante responde que “...este tipo de enfoques menos establecidos o aceptados suponen una necesaria actualización y... permiten profundizar en la comprensión de las Relaciones Internacionales”.

⁴⁵ En esta sección de este capítulo, estas citas son extraídas textualmente de las respuestas de los alumnos, salvo algunas mínimas correcciones para facilitar su lectura.

Por último, se ha pedido al alumnado que sintetice algunas de las ideas principales asimiladas a partir de esta sesión, haciendo énfasis en que estas no tienen que ser solo un parafraseo de lo dicho en clase, sino invitando elaborar conexiones propias novedosas con sus conocimientos previos.

Resultado (2): El alumnado ha respondido a esta pregunta de forma predominantemente positiva. Con la excepción de tres respuestas, el alumnado ha mostrado una asimilación de las ideas, mencionando algunas ideas clave del contenido de la sesión, incluso en ocasiones desarrollándolas más allá del contenido propio de la sesión.

Para analizar estos resultados, se han dividido en dos grupos principales (aunque no excluyentes: una respuesta puede estar en ambos):

Resultado (2.1): El alumnado toma las ideas presentadas por los docentes, pero también por otros alumnos. Por ejemplo, se menciona la interseccionalidad, un concepto en que no se hace énfasis durante la presentación del contenido de la sesión, pero sí durante la lluvia de ideas, por parte de uno de los alumnos en la sesión. También toman otras ideas clave que han presentado los docentes como la deconstrucción como una herramienta de análisis, los estereotipos y su influencia en la política y las consecuencias de los planteamientos dicotómicos de la realidad y los asuntos de género.

Resultado (2.2): Algunos de los participantes toman esas ideas y las desarrollan más, al relacionarlo con contenido de la asignatura, o con contenidos de otros ámbitos. Sobre la primera, varias respuestas reflexionan sobre la relación entre los conocimientos adquiridos y el poder ser buen profesional (hacer el trabajo bien) y ser un profesional bueno (hacer el trabajo de forma ética), una de las ideas fundamentales de la asignatura en que se enmarca este proyecto de innovación docente. Sobre el segundo punto, algunas respuestas reflexionan sobre la aplicabilidad de estos enfoques teóricos a otros ámbitos de estudio, por ejemplo, el comercio internacional.

En las siguientes secciones se utilizará las referencias *Resultado (1)*, *Resultado (1.1)*, *Resultado (1.2)*, *Resultado (2)*, *Resultado (2.1)* y *Resultado (2.2)* para hacer referencia a esta categorización de los resultados.

6. DISCUSIÓN

Estos resultados deben evaluarse con respecto a los objetivos planteados. Se puede apreciar que la sesión docente ha sido valorada de una manera generalmente positiva por el alumnado, tanto en términos de contenido como de forma. Las dinámicas generadas gracias a la metodología de debate ignaciana, junto a las temáticas de los enfoques teóricos feministas han sido muy bien recibidas por el alumnado, que a su vez se ha mostrado receptivo ante los nuevos planteamientos.

De una forma más detallada, en los resultados volcados en el *Resultado (1)*, podemos ver como los estudiantes han tenido la oportunidad y el espacio para reflexionar extensivamente y de forma crítica sobre la realidad social. Todo ello, lo han hecho alineados con algunas de las ideas fundamentales de la asignatura dentro de la cual se ha impartido la clase, conectándolo con otras temáticas que han aprendido previamente. Por ejemplo, la necesidad de ser un buen profesional, reflejado en el *Resultado (1.1)* al haber obtenido nuevas herramientas y técnicas de análisis. Esto va acompañado del concepto de ser un profesional bueno, ya que como queda reflejado en el *Resultado (1.2)* han revalorizado los enfoques de género dentro del análisis, desafiado estereotipos y generado mayor empatía.

Asimismo, en el *Resultado (2)* también se pueden observar rasgos positivos. Lo que resulta más destacable es el hecho de que los estudiantes hayan ido más allá de los contenidos impartidos. Esto, unido al *Resultado (1)*, refuerza la afirmación de que el alumnado ha reflexionado en profundidad y ha adoptado los aprendizajes adquiridos a su cosmovisión. Cómo podemos apreciar en *Resultado (2.1)* con sus reflexiones han buscado deconstruir dicotomías de género y estereotipos, replanteándose el impacto de los mismos en su realidad y en su desarrollo como profesionales como evidencia el *Resultado (2.2)*. Ha sido especialmente relevante para el objetivo de dotar a los estudiantes de nuevos marcos de análisis para asuntos internacionales: la capacidad de reflexionar sobre los nuevos marcos teóricos que se han presentado, y utilizarlos incluso de forma más amplia que el contenido de la sesión docente, sugiere que este ha sido uno de los resultados de la sesión. Los

participantes son capaces de no solo comprender estos nuevos marcos de análisis, sino utilizarlos para tener una mejor comprensión de hechos de la realidad social internacional.

Los momentos de participación y de repetición ignaciana también han sido espacios en que han surgido ideas relevantes e interesantes, por ejemplo, trasladar algunos de los conceptos más teóricos al análisis de realidades concretas, incluso tomando algunas mujeres en altos rangos políticos como referencias. Además, los participantes tomaron conceptos planteado tanto por ellos como por los docentes, convirtiéndolos en propios y agregando a estos sus propias conclusiones. Estos resultados reflejan los objetivos de las sesiones docentes y las metodologías empleadas.

Por otra parte, se muestra cómo la metodología ignaciana, que busca ser una concreción metodológica de las dimensiones del modelo Ledesma-Kolvenbach, cumple con el objetivo de que los participantes en las sesiones docentes sean más conscientes de la realidad social y reflexionen sobre cómo se refleja la justicia, el humanismo y la fe en ella, y qué significa eso para ellos y su forma de vivir en la sociedad. Se ha observado, a través de la creación de espacios para la reflexión, un alto grado de comprensión y la adquisición de una nueva perspectiva para el análisis de las Relaciones Internacionales por parte del alumnado. Todo esto alineado también con los objetivos de los distintos enfoques teóricos feministas, que cuestionan el lugar que tradicional y actualmente han tenido las mujeres en la disciplina de las Relaciones Internacionales, con un compromiso ético que se opone a sistemas de opresión. Los dos enfoques metodológicos a la hora de implantar la sesión, tomando características de los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales y características del debate ignaciano, manteniendo los compromisos éticos y sociales de ambos, han generado sinergias efectivas. Uno de los objetivos planteados fue poner en práctica métodos docentes híbridos que fomenten la escucha activa, un enfoque crítico y la reflexión por parte del alumnado: estas sinergias han permitido la creación de un espacio de aprendizaje abierto, participativo, y, como resultado último, estas evidencias sugieren que este enfoque híbrido es una herramienta con un gran potencial, en este ámbito de estudio y posiblemente en otros.

Asimismo, se debe también rescatar la relevancia que han tenido los enfoques teóricos feministas como eje transversal durante todo el proceso de aprendizaje. Estos enfoques teóricos se han implementado de forma coherente y comprensiva durante la enteridad de la sesión, y esto se ve reflejado en las respuestas del alumnado: estos han rescatado contenido de todas las fases de las sesiones docentes —desde la lluvia de ideas, pasando por el estudio de caso, e incluso el momento de repetición ignaciana. En otros casos han reflexionado sobre otros elementos de conocimiento propio, ya sea específicamente contemplado en los enfoques teóricos feministas (por ejemplo, el concepto de interseccionalidad), como otros conocimientos y realidades a las que han visto de una forma novedosa gracias a estos nuevos enfoques, como lo puede ser el comercio internacional. Así que uno de los principales objetivos, que ha sido implementar nuevos enfoques teóricos en la docencia, con un especial énfasis en los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, también parece verse reflejado en los resultados de la encuesta formulada.

7. CONCLUSIONES

Este capítulo ha mostrado que la metodología utilizada en las sesiones docentes puede ser una herramienta para acercarse a la disciplina de las Relaciones Internacionales desde nuevos enfoques teóricos y que los alumnos no solo aprendan sobre estos enfoques, sino que sean capaces de asimilarlos y utilizarlos para el análisis y abordaje de problemas y retos sociales incipientes.

En las sesiones docentes se ha implementado una metodología híbrida e innovadora. Esta ha integrado el uso del estudio de caso, con características del debate ignaciano. De esta forma, se articulan sesiones docentes que generen un aprendizaje sobre los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, que impulse un aprendizaje activo, creativo, dialogante y que reflexione sobre la dimensión ética y social del objeto de estudio. Estas conclusiones han sido respaldadas por la participación del alumnado en las sesiones de innovación docente, así como sus respuestas a una encuesta al finalizar las mismas, cuyos resultados han sido categorizados y analizados.

Los objetivos de la sesión han partido del modelo Ledesma-Kolvenbach, planteando este paradigma como una brújula para acercar la teoría y la práctica en una disciplina que en ocasiones ha creado una brecha entre estos dos ámbitos. Al mismo tiempo, el modelo Ledesma-Kolvenbach y sus múltiples dimensiones han creado sinergias con los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales; el compromiso práctico (*utilitas*) de ambas con una realidad social justa (*iustitia*), con la experiencia humana (*humanitas y fides*) en el centro de la reflexión, ha permitido crear una sesión que integre de forma coherente y con los mismos objetivos, las dos herramientas metodológicas de las sesiones.

8. REFERENCIAS

- Ackerly, B., Stern, M. y True, J. (Eds.) (2006). *Feminist methodologies for International Relations*. Cambridge University Press.
www.cambridge.org/9780521861151.
- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*. 63, 603-632.
- Alaminos Hervás, M. (2023). Feminismos, ética y Relaciones Internacionales. En Sepúlveda, I. y Camacho, I. (Eds.), *Ética de las Relaciones Internacionales: el desafío de una justicia global* (349-374). Desclee De Brouwer.
- Bardají Gálvez, L., Irigoras Alberdi, A., Prieto Ursúa, M. y de los Ríos Berjillos, A. (2022). El debate ignaciano. En Hernández Franco, V. y Valencia-Silva, M. (Eds.). *Cuadernos de pedagogía ignaciana universitaria*.
https://repositorio.ulyola.es/bitstream/handle/20.500.12412/3794/Aracelia_debate.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Blair, C. y Schwartz, J. (2023). The Gendered Peace Premium. *International Studies Quarterly*. 67(4). <https://doi.org/10.1093/isq/sqad090>.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Enloe, C. (2014). *Bananas, Beaches and Bases*. University of California Press.
- Fukuyama, F. (1998). Women and the Evolution of World Politics. *Foreign Affairs*. 77(5). 24-40.
- Kronsell, A. (2006). Methods for studying silences: gender analysis in institutions of hegemonic masculinity. En Ackerly, B., Stern, M. y True, J. (Eds.). *Feminist Methodologies for International Relations* (108-128). Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/9780521861151>.

- Morning Consult. (2020). Crosstabulation Results. *National Tracking Poll #200205*. <https://ots.nbcwpsshield.com/wp-content/uploads/2019/09/LX-Morning-Consult-Gender-Crosstabs.pdf>.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (s.f). Estereotipos de Género. *Naciones Unidas – Derechos Humanos: Oficina del Alto Comisionado*.
<https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>
- Schwartz, J. y Blair, C. (2020). Do Women Make More Credible Threats? Gender Stereotypes, Audience Costs, and Crisis Bargaining. *International Organization*. 75. 872-895.
<https://doi.org/10.1017/S0020818320000223>.
- Tickner, J. (2001). *Gendering World Politics: Issues and approaches in the post-Cold War Era*. Columbia University Press.
- Tickner, J. (2006). Feminism meets International Relations: Some methodological issues. En Ackerly, B., Stern, M. y True, J. (Eds.), *Feminist Methodologies for International Relations* (19-41). Cambridge University Press. www.cambridge.org/9780521861151.
- Walt, S. (2005). The Relationship Between Theory and Policy in international Relations. *Annual Review of Political Science*. 8, 23-48.
<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104904>.
- Yin R. K. (2003). *Case study research Design and Methods* (3ra ed.). U.S.A. Sage.

EL DERECHO A LA EMPRESA DESDE UNA PERSPECTIVA SOSTENIBLE

BALLESTER CASANELLA, BLANCA
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El cambio climático, la degradación de nuestros sistemas naturales y la salud humana, están íntimamente relacionados, por ello las empresas y los futuros empresarios que se están formando para liderar un negocio, deben ser conscientes de los efectos de su actividad y buscar soluciones. Es pues crucial, que las corporaciones conscientes del cambio climático, no dejen a un lado su compromiso ambiental, evaluando y cuantificando las emisiones de gases de efecto invernadero que producen. Una vez determinada su huella de carbono, deben implementar estrategias para su reducción.

Sabemos que el cambio climático ha conllevado una serie de efectos que han repercutido de forma considerable en la salud de las personas, por ello, tanto los políticos como el legislador, han reconocido que debe legislarse en esta materia ya que dicha cuestión constituye a día de hoy, uno de los mayores desafíos a los que el ser humano se ha enfrentado⁴⁶.

Las acciones para poder luchar ante este tipo de amenaza, además de ser necesarias, también deben hacerse con extrema urgencia, puesto que tal y como advierte la Organización Mundial de la Salud (OMS), la crisis climática es una de las emergencias a nivel sanitario más preocupantes.

En la actualidad, existen multitud de estudios científicos acerca de la realidad del cambio climático a través los cuales, se ha podido comprobar

⁴⁶ Tal y como lo comenta el "PNUD en su Informe sobre el Desarrollo Humano de 2007-2008: La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido consultar en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_20072008_summary_spanish.pdf"

que constituye una auténtica amenaza para los seres vivos y en especial para la humanidad. Este fenómeno es real y así lo han demostrado varios informes del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC)⁴⁷, los cuales han ido constando de forma progresiva, acerca de la certeza de lo que venían anunciando los científicos sobre esta realidad y los efectos devastadores para el planeta tierra⁴⁸.

Es una realidad, que el cambio climático afecta a los diferentes sistemas, tanto físicos como sociales y económicos, provocando empobrecimiento general, conflictos, pérdida de la biodiversidad, éxodos poblacionales y menor garantía sobre la seguridad alimentaria y la salud pública. No se trata pues, de un riesgo futuro e inconcreto, sino que existen indicios indiscutibles como son la extinción de especies, fenómenos meteorológicos extremos entre otros⁴⁹.

Por otro lado, y en base al sexto Informe de evaluación del grupo IPCC, que fue publicado en 2021, se ratifican e incrementan las evidencias científicas acerca del cambio climático y sus efectos devastadores⁵⁰.

⁴⁷ Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) fue creado en 1988 para facilitar evaluaciones integrales del estado de los conocimientos científicos, técnicos y socioeconómicos sobre el cambio climático, sus causas, posibles repercusiones y estrategias de respuesta. El informe del IPCC sobre el cambio climático para 2025 indica que las emisiones de gases de efecto invernadero podrían hacer que el calentamiento global alcance 1,5°C antes de ese año 2025.

⁴⁸ "El Informe Especial del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), Global Warming of 1,5 °C, de 8 de octubre de 2018, confirmó, de manera inequívoca, que la temperatura mundial media actual es alrededor de 1°C más elevada que la de la era preindustrial. Consideraba que las consecuencias y los costes de un calentamiento global de 1,5 grados Celsius serán mucho peores de lo esperado: recrudescimiento e intensificación de los fenómenos climatológicos extremos, aumento del nivel del mar, deshielo, empobrecimiento en recursos hídricos, disminución de la producción agrícola, acentuación de las amenazas a la biodiversidad marina y terrestre, daños para la salud, pérdidas económicas, incremento de la pobreza. Sin embargo, el IPCC consideraba que seguía siendo posible limitar el aumento de la temperatura a 1,5 °C y limitar los efectos negativos que éste puede tener en el hombre y su entorno, siempre y cuando se adopten políticas públicas determinadas y se realicen inversiones bien orientadas (este informe especial puede verse en <https://www.ipcc.ch/sr15/>)".

⁴⁹ Ricart, J. E., & Rey, C. (2022). Purpose in corporate governance: The path towards a more sustainable world. *Sustainability*, 14(8), 4384. <https://doi.org/10.3390/su14084384> mdpj.com

⁵⁰ Estas ideas han sido obtenidas en base al Resumen para responsables de políticas del informe "Cambio Climático: 2021: Bases físicas. Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto

En lo que se refiere a los riesgos, así como a las amenazas referentes al cambio climático para la salud, son reales para todo el gremio de científicos, pues en base a la OMS, desde el año 2030 hasta el 2050, se prevé que los efectos del cambio climático, ocasionen alrededor de unas 250.000 muertes adicionales anuales y esto por motivos de “malnutrición, el paludismo, la diarrea y el estrés calórico. Y se estima que el coste de los daños directos para la salud (excluyendo los costes en los sectores determinantes para la salud, como la agricultura y el agua y el saneamiento) se sitúa entre 2000 y 4000 millones de dólares (US\$) de aquí a 2030”.⁵¹

Es por ello, que estos cambios climatológicos, ocasionan tanto enfermedades como fallecimientos al ser susceptibles de favorecer la proliferación de ciertas enfermedades que se transmiten por vectores y potenciar otra serie de causas de mortalidad, por la malnutrición o ingesta de aguas contaminadas.

Sin perjuicio de que el calentamiento global puede aumentar las temperaturas en regiones donde se alcanzaban temperaturas extremadamente frías, los efectos a nivel mundial en relación con la salud son muy negativos en relación a la calidad del aire, del agua y alimentos que consumimos.

Por otro lado, desde Europa se ha podido constatar que dos de los motivos principales de fallecimientos prematuros se identifican con el cambio climático, específicamente comentan que son, por un lado, la contaminación de la atmosfera, esta es la principal amenaza para los ciudadanos, pues cada año provoca alrededor de 400.000 muertes prematuras en Europa. En segundo lugar, estaría la contaminación acústica que también provoca cerca de 12.000 muertes prematuras y finalmente como causa relacionada con la climatología, se encontrarían las oleadas de calor.⁵²

A estos factores, se les deben añadir otros de carácter psicológico, pues según varios estudios se han detectado problemas catalogados como

Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático” (pueden consultarse en <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>).

⁵¹ Datos recopilados de Cambio climático y salud (who.int)

⁵² Datos recopilados de Cambio climático y salud (who.int)

ecoansiedad, derivados de un miedo crónico al desastre ambiental, fundamentalmente en niños⁵³.

Por todas estas razones, es necesario que los Estados alcancen los objetivos del Acuerdo de París⁵⁴, pues según el mismo podrían salvarse centenas de vidas que se pierden a consecuencia de la contaminación del aire.

Para concluir con el apartado, poner de manifiesto que los científicos están advirtiéndolo a la sociedad y en especial a las empresas, acerca de los implacables efectos adversos que tiene el cambio climático en la salud, por ello es crucial que las corporaciones, conscientes del cambio climático, inicien su compromiso ambiental evaluando y cuantificando las emisiones de gases de efecto invernadero que producen. Una vez determinada su huella de carbono, deberán implementar estrategias para su reducción, en especial las vinculadas a la energía, el transporte, la alimentación o la industria textil porque constituyen los sectores más afectados por las variaciones meteorológicas. Sin perjuicio de ello, todas las empresas tendrán que adaptarse a las nuevas legislaciones porque van a estar obligadas a cambiar sus modelos en aras de hacerlos más sostenibles.

2. OBJETIVOS

El objetivo central de este apartado es hacer especial incidencia, en la urgente y relevante necesidad de que tanto las empresas como los estudiantes que aspiran a introducirse en el ámbito empresarial, tomen conciencia plena de la importancia que tiene a día de hoy, la lucha contra el cambio climático y la sostenibilidad. Que los modelos de negocio se transformen hacia prácticas más sostenibles no solo constituye una respuesta a una

⁵³ Según datos obtenidos de una encuesta en 2020 por varios psiquiatras infantiles de Inglaterra, "consultar en <https://www.neurocienciasonline.com/publico/noticia/ecoansiedad-tras-torno-asociado-al-cambio-climatico> han mostrado que más de la mitad concretamente el 57% atiende a niños y jóvenes angustiados por la crisis climática.

⁵⁴ El Acuerdo de París es un tratado internacional sobre el cambio climático jurídicamente vinculante. Fue adoptado por 196 Partes en la COP21 en París, el 12 de diciembre de 2015 y entró en vigor el 4 de noviembre de 2016. Su objetivo es limitar el calentamiento mundial a muy por debajo de 2, preferiblemente a 1,5 grados centígrados, en comparación con los niveles preindustriales.

cuestión ética o medioambiental, sino que se ha convertido en un imperativo económico, jurídico, y social en nuestro contexto actual.

Por todo ello, es esencial que las futuras generaciones de profesionales comprendan que la sostenibilidad no puede ser considerada un elemento de imagen o marketing dentro de la estrategia empresarial, sino que debe ser integrado de manera transversal en todas las decisiones corporativas, para lograr fomentar modelos de producción y consumo eficientes, responsables y sobre todo, respetuosos con el entorno. Esta mentalidad sostenible permitirá a las organizaciones no solo adaptarse a las crecientes exigencias normativas nacionales e internacionales en materia ambiental, sino también posicionarse competitivamente en un mercado cada vez más sensibilizado con los desafíos y la problemática que plantea el cambio climático.

Asimismo, la formación académica en esta materia debe estar muy presente y ser actualizada de manera, que los futuros empresarios puedan activamente, participar en la construcción de un tejido empresarial que se sienta afín con la problemática, comprometido de forma consciente y preparado para enfrentar los retos que plantea el cambio climático. Solo si se mantiene una adecuada concienciación y formación adecuada, será posible avanzar hacia un desarrollo económico verdaderamente sostenible, donde la responsabilidad social y el respeto por el medio ambiente, ocupen un lugar central en la toma de decisiones empresariales.

Las aportaciones que se pretenden con este análisis son básicamente, como podría mejorarse el marco legal existente en esta materia y como debería ser cumplido tanto por parte de las empresas, los Estados y los ciudadanos en general.

3. METODOLOGÍA

Revisión sistemática mediante la cual se ha realizado un análisis sobre las normas jurídicas y la legislación comunitaria que existe en relación a la problemática del cambio climático y sus afectos en la salud de las personas. Para poder discriminar la información obtenida y establecer los objetivos de búsqueda idóneos, se ha consultado, no sólo el marco legal existente, sino también la doctrina y la mas reciente jurisprudencia.

4. RESULTADOS

Como hemos mencionado, todas las compañías, incluidas las pequeñas y medianas empresas, se van a ver obligadas a cambiar sus modelos para hacerlos más sostenibles. Ello es debido a que progresivamente tendrán que cumplir tanto con una legislación estatal como internacional cuyo objetivo principal es obligarles a contaminar menos. De forma paralela, el consumidor se halla cada vez más concienciado con esta cuestión, motivo por el cual premia a las compañías más responsables con el medioambiente.

La mencionada normativa ya le encontramos presente en la Unión Europea, reflejo de ello es la Directiva de Informes sobre Sostenibilidad Corporativa (CSDR, por sus siglas en inglés)⁵⁵, la cual obliga a las empresas a indicar su impacto según criterios ambientales, de justicia social y de gobernanza (ESG, en inglés). La Directiva CSRD presenta los siguientes objetivos clave: Impulsar la transparencia y calidad en el *reporting* de cara a los consumidores finales; implantar normas y estándares europeos comunes a todos los países miembro; homogenizar y equiparar la información corporativa para poder comparar la información entre unas entidades y otras mejorando la transparencia.

También persigue facilitar la transición hacia la sostenibilidad del tejido empresarial, al poder identificar los *gaps*; así como alinear normativas existentes en materia de sostenibilidad.

En definitiva, la Directiva CSRD ayuda a los consumidores, inversores, responsables políticos y otras partes interesadas, a llevar a cabo el rendimiento no financiero, a la vez que fomenta un enfoque más responsable de los negocios.

Es pues destacable su relevancia a la hora de garantizar que los informes de sostenibilidad estén presentes en las grandes y medianas empresas, y

⁵⁵Directiva (UE) 2022/2464 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de diciembre de 2022 por la que se modifican el Reglamento (UE) n.º 537/2014, la Directiva 2004/109/CE, la Directiva 2006/43/CE y la Directiva 2013/34/UE, por lo que respecta a la presentación de información sobre sostenibilidad por parte de las empresas. (DOUE núm. 322, de 16 de diciembre de 2022, páginas 15 a 80).

que, por primera vez, se delimite un marco común de presentación de informes para la información no financiera, a nivel Europeo.

En definitiva, este proyecto de ley supone un avance en términos de transparencia empresarial y responsabilidad social de las empresas, lo que resulta imprescindible a la par que efectivo como medio para lograr los objetivos de desarrollo sostenible.

Algunos de los sectores que más obligados se ven a cambiar, son los de la alimentación, la industria textil, la energía y el del transporte puesto que a lo largo de la historia han sido los más contaminantes⁵⁶. Son pues dichos sectores, los que deberán materializar cambios más radicales en su modelo de negocio, sobre todo, si tenemos en cuenta que son los que mayor dependencia sufren en relación a materias primas cuya producción está en riesgo por los efectos del cambio.

Por otra parte, que las empresas no apuesten por la sostenibilidad, va a incidir negativamente en su financiación puesto que existen fondos que reducen sus desembolsos si no hay un plan de reducción de huella de carbono y es que cuando los bancos tienen objetivos de descarbonización, reducen la financiación a las empresas que contaminan más⁵⁷.

Las innovaciones que se deben acometer para cumplir las exigencias legislativas medioambientales requerirán un coste o inversión significativo por parte de las compañías, pero cambiar el modelo de negocio puede también ser una gran ventaja competitiva. Como ya hemos mencionado, los consumidores son más conscientes de la relevancia de cuidar la naturaleza, por eso les preocupa poder protegerla, por ello liderar este proceso mejora la reputación e incrementa significativamente su ámbito de actuación, así como su posicionamiento estratégico, puesto

⁵⁶ Zhang, Y., & Han, H. (2025). Legal routes for accomplishing corporate environmental compliance against the "carbon peaking and carbon neutrality" goals. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.13543> arxiv.org

⁵⁷ Jones, A. L., & Thompson, C. H. (2012). The sustainability of corporate governance – considerations for a model. *Corporate Governance*, 12(3), 306–318. <https://doi.org/10.1108/14720701211234573> emerald.com

que generarán mayor lealtad en los usuarios a la vez que resultan más atractivas para inversores⁵⁸.

Aferrarse a modelos de negocio obsoletos que no sean conscientes de las condiciones del entorno es muy poco recomendable, puesto que las empresas que no apuesten por la sostenibilidad están condenadas al fracaso y a la desaparición⁵⁹.

Ahora bien, por todo lo expuesto, es relevante responder a la pregunta de qué entendemos por una empresa sostenible. La empresa sostenible la podemos definir como aquella que opera de manera equilibrada y responsable, teniendo en cuenta no solo su rentabilidad económica, pero sin perder de vista su impacto en el medio ambiente y en la sociedad ya que persigue generar valor a largo plazo.

Así pues, sus puntos clave serían buscar un equilibrio justo entre la sostenibilidad social, económica y ambiental. Ese compromiso con el medio ambiente permite reducir su huella de carbono, así mismo promueve la eficiencia energética, ayuda gestionar de forma responsable los residuos y facilita utilizar energías renovables entre otras acciones.

Por otra parte, la responsabilidad social, no sólo respeta los derechos humanos, sino que también fomenta prácticas laborales justas, se involucra en la comunidad apoyando iniciativas sociales y promueve la diversidad e inclusión.

Cuando las empresas llevan a cabo innovación y desarrollo sostenible, buscan soluciones innovadoras para mejorar sus procesos y productos, reduciendo su impacto ambiental y generando un valor social positivo ayudando así, a reducir riesgos, puesto que al gestionar de manera proactiva los riesgos ambientales y sociales, las empresas pueden evitar crisis y mejorar su reputación.

No olvidemos, que la sostenibilidad empresarial es fundamental porque aporta mayor competitividad resultando las empresas sostenibles, más

⁵⁸<https://hubempresa.bancsabadell.com/activities/el-abc-de-la-sostenibilidad-aplicacion-en-la-empresa-y-beneficios/>

⁵⁹<https://elpais.com/economia/estar-donde-estes/2023-11-28/el-cambio-climatico-obliga-a-las-empresas-a-transformarse.html>

atractivas para inversores, clientes y empleados que las verán como instrumento clave en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la lucha contra el cambio climático, la reducción de la pobreza y la promoción de la igualdad.

En definitiva, una empresa sostenible es aquella que integra la sostenibilidad en todas sus áreas de negocio, generando un impacto positivo en el planeta y en la sociedad.

En la última década, tanto los medios de comunicación, los mercados y la política, han enfocado sus esfuerzos básicamente en mitigar el cambio climático, y por ende, en la necesidad de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI).

Si bien es básico seguir con el compromiso con las cero emisiones netas, el hecho de que de forma progresiva se agraven los fenómenos climáticos y sus consecuencias en el calentamiento global, hacen que nos planteemos reforzar la atención en las medidas de adaptación.

En pasado año 2024, las emisiones de CO₂ todavía no han tocado techo y las contribuciones nacionales están aún lejos de asegurar una trayectoria de reducción suficientemente ambiciosa.

Por todo ello, las empresas si deciden incluir la transición a energías renovables, el uso de vehículos con tecnologías limpias; deciden también incidir en la reducción del uso de papel y plástico; apuestan por la instalación de iluminación eficiente como la LED y limitan viajes en transporte contaminante sustituyéndolos por videoconferencias cuando sea posible, pueden favorecer positivamente en el medio ambiente.

Adicionalmente, las industrias pueden adoptar medidas para compensar las emisiones producidas, tal como la reforestación con especies de árboles que absorban carbono en proporción equivalente o inversiones en proyectos de eficiencia energética y gestión de residuos para evitar emisiones futuras.

Por otra parte, las grandes cadenas de suministro son responsables de la mayoría de las emisiones de efecto invernadero a nivel global, por lo que es fundamental abordar su descarbonización. Esto supone fomentar la economía circular, actualizar los procedimientos de producción y

optar por un transporte más verde, mediante el uso de combustibles sin emisiones como la electricidad o el hidrógeno.

También se necesita que las empresas apuesten por proveedores comprometidos con prácticas sostenibles y lleva a cabo una comercialización de productos que respeten el medio ambiente.

La tecnología también debe ser tenida en cuenta cuando hablamos de sostenibilidad. Sin ella, la transición hacia una economía de cero emisiones es inviable. Gracias a ella, contamos con materiales más respetuosos con el entorno, el reciclaje de recursos, vehículos más limpios y un uso más eficiente y responsable de la energía. Por todo ello, la digitalización y automatización internas pueden mejorar sustancialmente la eficacia organizativa. Existen herramientas digitales que facilitan la planificación de políticas sostenibles, el seguimiento de acciones y la comunicación de impactos, incrementando así la transparencia ante los stakeholders.

Por último, las empresas tienen la responsabilidad de ejercer liderazgo ambiental y fomentar la concienciación sobre el cambio climático en la sociedad. Esto se puede lograr iniciando campañas que eduquen y movilicen a la comunidad sobre los retos ambientales que enfrentamos.

Las políticas en materia de medio ambiente procedentes de la Unión Europea (UE), se han basado en los principios de cautela, de prevención, y de corrección de la contaminación en su fuente, esto se traduce en que “quien contamina paga”. En lo referente a los programas de acción en cuestiones medioambientales estas quedan fijadas en el marco de las futuras acciones dentro de todos los aspectos de la política medioambiental.

Al respecto lo que se pretende es la integración de estrategias horizontales teniendo en consideración todas aquellas negociaciones relativas a esta materia. “La política de medio ambiente ha pasado a ocupar recientemente un papel central en la elaboración de políticas de la Unión, y la Comisión ha puesto en marcha el Pacto Verde Europeo (2019), el principal impulsor de su estrategia de crecimiento económico”.⁶⁰

⁶⁰ “La política de medio ambiente: principios generales y marco básico”. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/71/la-politica-de-medio-ambiente-principios-generales-y-marco-basico>

En lo que respecta a los principios generales, la UE también recoge además de los mencionados anteriormente, el de precaución, el cual es una herramienta que permite gestionar el riesgo en el supuesto de una incertidumbre científica en base a una sospecha de un posible riesgo para la salud. En relación con el principio de que “quien contamina paga”, este es aplicado a través de la directiva sobre responsable ir medioambiental, el cual tiene como objetivo la prevención respecto de los daños ocasionados al medio ambiente, así como también a especies protegidas el hábitat natural de esto coma al agua y al suelo. Por otro lado, y en lo que se refiere a operadores que tienen actividades específicas relacionadas con el transporte de sustancias peligrosas o cuando implican el vertido de esas sustancias a las aguas coma y en este supuesto se deberán tomar las medidas pertinentes en el supuesto de una amenaza inminente para el medio ambiente. Para el caso de que se ocasiona el daño, los sujetos estarán en la obligación de poner remedio al daño además de hacer frente a las costas. “el ámbito de aplicación de la directiva se ha ampliado en 3 ocasiones para incluir la gestión de residuos de extracción coma la explotación de emplazamientos de almacenamiento geológico y la seguridad de las operaciones de extracción de petróleo y gas, respectivamente”.

Finalmente comentar que, a finales de 2019 esta comisión redactó del mencionado pacto Verde Europeo el cual deberá contribuir a la unificación de los esfuerzos de las políticas emanadas de la Unión para alcanzar que Europa sea considerada el primer continente, climatológicamente hablando, más limpio del planeta.

En lo relativo al marco básico se debe tener en cuenta en primer lugar los programas de acción en cuestiones de medio ambiente. Desde 1973 se han venido formulando programas de acción en este ámbito a través de los cuales se configuran propuestas legislativas, así como objetivos relativos a la política sobre medio ambiente de la Unión Europea. Para el año 2022 entró en vigor el número ocho y que engloba la política medioambiental acordada jurídicamente hasta el 2030.

También esta propuesta ha reafirmado el compromiso de la Unión Europea con esta misma visión para el año 2050 del programa de acción en materia de medio ambiente. En este sentido el nuevo programa se

basa en los objetivos que recoge el pacto Verde Europeo entre los que destaca: "Conseguir el objetivo de reducción de emisiones de gases de efecto invernadero para 2030 y la neutralidad climática para 2050,

En cuanto a las estrategias horizontales la Unión Europea procedió a introducir la primera estrategia de desarrollo sostenible para el año 2001, la cual dotó a la estrategia de Lisboa de un carácter medioambiental. Por otro lado, y con la agenda 2030 adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, se perfiló la forma en la cual se deberían integrar los objetivos para un desarrollo sostenible dentro de las políticas de la Unión Europea.

En los sucesivos años se han ido perfilando y acotando los objetivos para un desarrollo sostenible, así como la elaboración de distintos informes sobre esta materia y abarcando cada vez más aspectos individualizados sobre el medio ambiente como puede ser la conferencia de las partes en el convenio sobre diversidad biológica o el marco Verde Europeo.

Otra de las acciones que se prevén es una cooperación internacional en materia medioambiental. La realidad es que la Unión Europea es una de las piezas clave relativas a las negociaciones internacionales sobre cuestiones medioambientales. Esta es partícipe en numerosos acuerdos, así como también ayuda en la elaboración de otros acuerdos como, por ejemplo, la agenda 2030, el acuerdo de París sobre el cambio climático y también participa en la Convención sobre comercio internacional de especies amenazadas de fauna y flora silvestres.

La evaluación en el impacto ambiental, así como la participación pública es uno de los temas a tener en consideración coma ha puesto que determinados proyectos tanto de carácter público como privado van a tener repercusiones significativas hay en el medio ambiente por ejemplo cuando se construye una autopista se deberá someter a una evaluación respecto del impacto medioambiental que esta puede generar y así con todos aquellos proyectos que puedan ocasionar daños sobre el medio ambiente.

Finalmente, en cuanto a su aplicación, cumplimiento y seguimiento, y hay que tener en cuenta que la normativa europea ha estado desarrollándose desde 1970. En este sentido el y en la actualidad se encuentran vigentes numerosas directivas como y reglamentos y decisiones pon a

pesar de ello y en relación con la eficacia sobre políticas medioambientales éstas dependen en gran parte de su aplicación a nivel nacional, regional y local. Teniendo en cuenta las directrices del Parlamento es conveniente hacer referencia a la normativa que establece al respecto.

La base jurídica por la que se debe comenzar es exponiendo los artículos 11, 191 a 193 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. En este sentido se dispone que la Unión tendrá competencias para la actuación en todos los ámbitos relacionados con las políticas medioambientales, así como también respecto de la contaminación del aire y del agua, la gestión de los residuos, así como en materia de cambio climático. No obstante, su ámbito de actuación se ha visto limitado por el principio de subsidiariedad. En cuanto a las Directivas Europeas, han sido transpuestas muchas Directivas en este ámbito, es por ello que en primer lugar, se comentara que mediante el “Real Decreto-ley 7/2021, de 27 de abril, se ha transpuesto la Directiva (UE) 2004/35/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de abril de 2004, sobre responsabilidad medioambiental en relación con la prevención y reparación de daños medioambientales, que había sido ya transpuesta por la Ley 26/2007, de 23 de octubre, de Responsabilidad Medioambiental”.⁶¹ No obstante la Comisión procedió abriendo un procedimiento de infracción, ya que considero que la transposición del art. 12.1 había sido incorrecta.

En lo que se refiere a la contaminación acústica, la “ Orden PMC/542/2021, de 31 de mayo⁶², se ha incorporado a nuestro ordenamiento jurídico a través de la “Directiva (UE) 2020/367 de la Comisión de 4 de marzo de 2020, de 4 de marzo de 2020 por la que se modifica el anexo III de la Directiva 2002/49/CE del Parlamento Europeo y del

⁶¹ “Real Decreto-ley 7/2021, de 27 de abril, de transposición de directivas de la Unión Europea en las materias de competencia, prevención del blanqueo de capitales, entidades de crédito, telecomunicaciones, medidas tributarias, prevención y reparación de daños medioambientales, desplazamiento de trabajadores en la prestación de servicios transnacionales y defensa de los consumidores. BOE núm. 101, de 28 de abril de 2021. Convalidación: BOE núm. 119, de 19 de mayo de 2021”.

⁶² “Orden PCM/542/2021, de 31 de mayo, por la que se modifica el Anexo III del Real Decreto 1513/2005, de 16 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, en lo referente a la evaluación y gestión del ruido ambiental. BOE núm. 132, de 3 de junio de 2021”.

Consejo en lo relativo al establecimiento de métodos de evaluación para los efectos nocivos del ruido ambiental”. Otra de las normas que conviene citar es la relativa a la eficiencia energética de los edificios, y en este sentido, “Real Decreto 390/2021, de 1 de junio, por el que se aprueba el procedimiento básico para la certificación de la eficiencia energética de los edificios²³, transpone la Directiva (UE) 2018/844, de 30 de mayo de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/31/UE relativa a la eficiencia energética de los edificios y la Directiva 2012/27/UE relativa a la eficiencia energética. El Real Decreto objeto de estudio deroga el Real Decreto 235/2013, de 5 de abril, por el que se aprueba el procedimiento básico para la certificación de la eficiencia energética de los edificios y modifica el Real Decreto 56/2016, de 12 de febrero, entre otros aspectos en lo referente a auditorías energéticas, acreditación de proveedores de servicios y auditores energéticos y promoción de la eficiencia del suministro de energía”.⁶³

Finalmente mencionar la normativa relacionada con el final de la vida útil de los vehículos, y en este sentido, el “Real Decreto 254/2021, de 13 de abril, incorpora en nuestro ordenamiento la Directiva 2018/849 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 30 de mayo de 2018, por la que se modifican la Directiva 2000/53/CE relativa a los vehículos al final de su vida útil, la Directiva 2006/66/CE relativa a las pilas y acumuladores y a los residuos de pilas y acumuladores y la Directiva 2012/19/UE sobre residuos de aparatos eléctricos y electrónicos. La DF 1ª del Real Decreto modifica además el Real Decreto 2822/1998, de 23 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento General de Vehículos”. El objetivo es el establecimiento de una serie de medidas que se destinen a la prevención de generar residuos que proceden de los vehículos, así como de su recogida, reciclado y eliminación.

5. DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de discusión la creciente necesidad de que los empresarios, así como los estudiantes

⁶³ Real Decreto 390/2021, de 1 de junio, por el que se aprueba el procedimiento básico para la certificación de la eficiencia energética de los edificios. (BOE núm. 131, de 02/06/2021).

que se están formando para incorporarse al ámbito empresarial, adopten una visión integral que incorpore la sostenibilidad y la consideración del impacto del cambio climático en la toma de decisiones empresariales. En un contexto global caracterizado por la aceleración de los efectos del calentamiento global y la creciente preocupación social, política y jurídica por la protección del medio ambiente, resulta inaplazable repensar los modelos de negocio tradicionales a la luz de estos desafíos.

La sostenibilidad empresarial ya no puede concebirse como un mero añadido o como un instrumento de marketing corporativo, sino que debe entenderse como un principio rector que atraviesa todas las actividades económicas. En este sentido, el presente estudio busca poner de relieve la importancia de formar profesionales que no solo posean conocimientos técnicos y económicos, sino que también cuenten con una sólida conciencia ambiental y una comprensión profunda de los riesgos y oportunidades que plantea la crisis climática.

Este enfoque pretende no solo promover una mayor responsabilidad social y ambiental entre los actuales y futuros empresarios, sino también destacar cómo la sostenibilidad se está consolidando como un factor determinante en la competitividad, la reputación y la viabilidad a largo plazo de las organizaciones. Por tanto, la investigación se centra en la necesidad de integrar de manera efectiva los principios de sostenibilidad y la gestión del impacto climático en la cultura organizacional y en los programas formativos de quienes aspiran a liderar el mundo empresarial en los próximos años.

Por último, las empresas tienen la responsabilidad de ejercer liderazgo ambiental y fomentar la concienciación sobre el cambio climático en la sociedad. Esto se puede lograr iniciando campañas que eduquen y movilicen a la comunidad sobre los retos ambientales que enfrentamos.

6. CONCLUSIONES

Es una evidencia que el cambio climático está sucediendo y toda la comunidad científica está advirtiéndolo al respecto. Se trata de una de las mayores amenazas para el ser humano ya que afectará a como se desenvuelve la vida en el planeta, es por ello por lo que es necesario que se tome

conciencia al respecto y que se adopten todas aquellas acciones tendentes a evitar que estas repercusiones climáticas avancen tan rápidamente.

En relación con la normativa, lo cierto es que desde los inicios el derecho sobre medio ambiente procedió a incorporar el apartado de la salud entre los aspectos que se vean afectados de forma negativa a causa del cambio climático y además procedió a la incorporación de una política relativa a la salud publica entre aquellos sectores que podían y debían realizar esta inclusión entres sus medidas para poder reducir estos efectos, así como adaptarse a la nueva situación.

Por estas y otras razones, la normativa en materia de cambio climático, en concreto la relativa a la vinculación entre las consecuencias y efectos del cambio climático y la protección en relación con la salud, todavía se encuentran en fases inacabadas, pero en constante evolución.

8. REFERENCIAS

- Jones, A. L., & Thompson, C. H. (2012). The sustainability of corporate governance – considerations for a model. *Corporate Governance*, 12(3), 306–318. <https://doi.org/10.1108/14720701211234573>
- Ricart, J. E., & Rey, C. (2022). Purpose in corporate governance: The path towards a more sustainable world. *Sustainability*, 14(8), 4384. <https://doi.org/10.3390/su14084384>
- Zhang, Y., & Han, H. (2025). Legal routes for accomplishing corporate environmental compliance against the “carbon peaking and carbon neutrality” goals. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.13543>
- Banco Sabadell. (s. f.). El ABC de la sostenibilidad: Aplicación en la empresa y beneficios. Recuperado de <https://hubempresa.bancsabadell.com/activities/el-abc-de-la-sostenibilidad-aplicacion-en-la-empresa-y-beneficios/>
- El País. (2023, 28 de noviembre). El cambio climático obliga a las empresas a transformarse. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/economia/2023-11-28/el-cambio-climatico-obliga-a-las-empresas-a-transformarse.html>
- Europa Press. (2021, 7 de octubre). La crisis climática está afectando cada vez más a la salud mental de niños y jóvenes, según un estudio. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/medio-ambiente-00647/noticia-tesis-climatica-afectando-cada-vez-mas-salud-mental-ninos-jovenes-estudio-20211007003034.html>

- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2018). Global warming of 1.5 °C: An IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5 °C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/srl5/>
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2021). Cambio climático 2021: Bases físicas. Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto Informe de Evaluación del IPCC. Resumen para responsables de políticas. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>
- Naciones Unidas. (2015). Acuerdo de París. Recuperado de <https://unfccc.int/es/process-and-meetings/the-paris-agreement/el-acuerdo-de-paris>
- Neurociencias Online. (2020). Ecoansiedad: Trastorno asociado al cambio climático. Recuperado de <https://www.neurocienciasonline.com/publico/noticia/ecoansiedad-trastorno-asociado-al-cambio-climatico>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). Cambio climático y salud. WHO.int. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/climate-change-and-health>
- Parlamento Europeo. (s. f.). La política de medio ambiente: Principios generales y marco básico [Ficha técnica]. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/71/la-politica-de-medio-ambiente-principios-generales-y-marco-basico>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2007). Informe sobre desarrollo humano 2007-2008: La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_20072008_summary_spanish.pdf
- The Conversation. (2021, 20 de octubre). ¿Existe la ecoansiedad? El miedo crónico a un colapso ambiental. Recuperado de <https://theconversation.com/existe-la-ecoansiedad-el-miedo-cronico-a-un-colapso-ambiental-170494>
- Unión Europea. (2022). Directiva (UE) 2022/2464 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de diciembre de 2022 por la que se modifican el Reglamento (UE) n.º 537/2014, la Directiva 2004/109/CE, la Directiva 2006/43/CE y la Directiva 2013/34/UE, por lo que respecta a la presentación de información sobre sostenibilidad por parte de las empresas (DOUE L 322, 16.12.2022, pp. 15–80). Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32022L2464>

NORMATIVA ESPAÑOLA:

- España. (2021, 27 de abril). Real Decreto-ley 7/2021, de 27 de abril, de transposición de directivas de la Unión Europea en las materias de competencia, prevención del blanqueo de capitales, entidades de crédito, telecomunicaciones, medidas tributarias, prevención y reparación de daños medioambientales, desplazamiento de trabajadores en la prestación de servicios transnacionales y defensa de los consumidores. Boletín Oficial del Estado, núm. 101, de 28 de abril de 2021.
- España. (2021, 1 de junio). Real Decreto 390/2021, de 1 de junio, por el que se aprueba el procedimiento básico para la certificación de la eficiencia energética de los edificios. Boletín Oficial del Estado, núm. 132, de 3 de junio de 2021.
- España. (2021, 31 de mayo). Orden PCM/542/2021, de 31 de mayo, por la que se modifica el Anexo III del Real Decreto 1513/2005, de 16 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, en lo referente a la evaluación y gestión del ruido ambiental. Boletín Oficial del Estado, núm. 132, de 3 de junio de 2021.

EL CONTEXTO COMO VALOR: REFLEXIONES DESDE LA HISTORIA ECONÓMICA EN TIEMPOS DE POSVERDAD

LUIS CHIROSA CAÑAVATE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era marcada por una explosión informativa sin precedentes, donde el acceso inmediato a datos y contenidos trasciende fronteras geográficas, lingüísticas y disciplinarias con una fluidez antes inimaginable. Esta transformación, impulsada por el desarrollo exponencial de tecnologías digitales, redes sociales y plataformas algorítmicas, ha sido celebrada como un signo de democratización cognitiva. Sin embargo, esta promesa se revela profundamente ambivalente. Como señalaba coloquialmente Umberto Eco, en el turno de preguntas tras la ceremonia en la que recibió el doctorado honoris causa en Comunicación y Cultura de los Medios por la Universidad de Turín, la expansión indiscriminada de los espacios de publicación digital ha generado una paradójica equiparación entre voces expertas y opiniones infundadas, al punto de que “las redes sociales le dan derecho a hablar a legiones de imbéciles que antes hablaban sólo en el bar después de unas copas de vino, sin perjudicar a la sociedad; y en cambio ahora tienen el mismo derecho a palabra que un premio Nobel”.⁶⁴ Lo que parece evidente es que el aumento en la circulación de datos no necesariamente va acompañado de un aumento paralelo en la capacidad crítica ni en el discernimiento de la ciudadanía.

⁶⁴ Eco, U. (2015). Discurso durante la ceremonia de entrega del doctorado honoris causa en Comunicación y Cultura de los Medios. Universidad de Turín, 10 de junio de 2015.

Esta paradoja es propia de la denominada era de la posverdad: un régimen discursivo en el que la emoción, la identidad y la ideología prevalecen sobre las verdades verificables como criterios para legitimar el discurso público. En este contexto, la primacía de las creencias personales sobre la evidencia objetiva erosiona los fundamentos de la deliberación racional y difumina las fronteras entre conocimiento validado y la mera opinión. La posverdad no se limita a la falsedad institucionalizada, sino que es un estado cultural en el que los hechos objetivos ceden ante las emociones y creencias subjetivas, y en el que la verdad deja de ser un valor deseable (McIntyre, 2018, pp. 5-8). Este fenómeno no es marginal, sino que está estructuralmente integrado en las formas contemporáneas de circulación del saber, afectando incluso prácticas educativas y la percepción pública de la autoridad intelectual.

No obstante, conviene superar un diagnóstico centrado exclusivamente en la falsedad manifiesta. Un aspecto insidioso y a menudo subestimado de la desinformación actual es la utilización estratégica de verdades parciales o datos verdaderos descontextualizados. La manipulación contemporánea de la información no opera únicamente mediante falsificaciones directas, sino a través de la distorsión estructural del relato: omisiones estratégicas, marcos interpretativos sesgados y desarticulación del contexto. Hannah Arendt advirtió que, en el ámbito político, la supresión deliberada de hechos puede erosionar con mayor profundidad el tejido de la realidad compartida que la mentira abierta, al sustituir la estructura factual del mundo por construcciones ficticias aceptadas colectivamente (Arendt, 1972, pp. 7-8). La descontextualización, desde esta perspectiva, se alza como un problema que distorsiona la inteligibilidad de los hechos sin alterar su literalidad, dificultando su detección y refutación.

Aquí la noción de complejidad adquiere una relevancia decisiva. Pensar en términos complejos (es decir, integrando interrelaciones, contingencias históricas, niveles estructurales y marcos materiales e ideológicos) no es una mera opción metodológica, sino una necesidad para comprender fenómenos contemporáneos. Edgar Morin sostiene que el pensamiento complejo no es lo contrario de la claridad, sino una forma de inteligencia que se resiste a las reducciones simplificadoras y que exige

integrar la incertidumbre, la multidimensionalidad y la interdependencia de los fenómenos. Para Morin, la complejidad no niega la claridad, sino la simplificación mutiladora (Morin, 1994, p. 101). Esta postura implica reconocer que los procesos sociales no pueden ser comprendidos sin considerar la interacción de múltiples factores, escalas y temporalidades.

En el campo de la historia económica esta exigencia se intensifica, dado que los objetos de su estudio son por definición multifactoriales y su comprensión demanda articular dimensiones macro y micro, coyunturales y estructurales o empíricas y simbólicas. Presentar estos procesos sin su contexto equivale a desnaturalizarlos, facilitando su apropiación por discursos ideologizados o relatos mediáticos simplificados. Además, la historia económica, situada en la intersección entre lo económico, social, político y cultural desde una perspectiva de largo plazo, requiere un abordaje que supere la mera acumulación de datos y privilegie la interrogación crítica sobre las condiciones de posibilidad de esos datos.

Indicadores como crecimiento, desempleo, inflación o deuda pública, por sí solos, dicen poco si no se interpretan en función de sus determinantes estructurales, marcos institucionales o efectos distributivos. Theodore Porter argumenta que la confianza depositada en los indicadores numéricos no proviene de una objetividad inherente a los datos, sino de su utilidad en contextos donde se busca neutralizar el juicio personal, especialmente en ambientes burocráticos o políticamente sensibles. La objetividad numérica, entonces, no es simplemente una cualidad per se, sino una estrategia institucional de legitimación frente a la incertidumbre y la desconfianza social (Porter, 1995). De modo similar, Poovey (1998, pp. 3-33) analiza cómo la construcción del hecho económico depende de prácticas discursivas que, mediante la cuantificación, estabilizan la incertidumbre social y naturalizan ciertas interpretaciones del orden económico como verdades objetivas. En síntesis, la historia del pensamiento económico evidencia que las métricas no son neutrales, sino construcciones cargadas de supuestos teóricos e intereses históricos (e.g., Mirowski, 2002).

Frente a este panorama, la universidad se enfrenta a una disyuntiva crucial: puede limitarse a reproducir lógicas instrumentales de eficiencia y transferencia de competencias, o asumir el reto de formar sujetos

emancipados, capaces de discernir, argumentar y resistir las narrativas que trivializan la complejidad del pasado económico. Aunque las limitaciones curriculares y temporales actuales puedan hacer que estos objetivos parezcan utópicos, y sus posibles soluciones meros “brindis al sol”, su implementación resultaría plausible si se aborda por asignaturas específicas. En este particular, la enseñanza de la historia económica debe trascender la mera exposición de hechos y cifras para cultivar una hermenéutica contextual y una lectura profunda y situada de los procesos históricos. Volviendo a la intervención, citada al inicio de este texto, Umberto Eco señalaba que, dado que los estudiantes inevitablemente copiarán de internet, el rol del docente no debiera ser prohibirlo, sino impulsarles a consultar hasta diez fuentes distintas en su proceso de copia. Solo así, al confrontar contradicciones entre al menos una decena de sitios, podría activarse una lectura crítica y reflexiva frente a la información disponible.

Este trabajo propone, por tanto, una reflexión teórico-epistemológica sobre el lugar del contexto en la enseñanza de la historia económica en tiempos de posverdad y desinformación. Partiendo de un diagnóstico dual, donde la amenaza no solo proviene de la mentira explícita, sino también de la circulación de datos verdaderos sin análisis crítico, se argumenta la necesidad de una enseñanza contextualizada, interdisciplinar, crítica y comprometida con una ética de la complejidad. Finalmente, se plantean estrategias metodológicas para configurar el aula universitaria como espacio de formación crítica.

2. LA ERA DE LA DESINFORMACIÓN Y LA SIMPLIFICACIÓN

La historia está plagada de ejemplos de manipulación informativa que atraviesan todas las épocas y contextos, mostrando su carácter recurrente y estructural en las dinámicas de poder y comunicación. Ya en la antigüedad clásica, observamos ejemplos como los de Cleón de Atenas, en el siglo V a.C., que apelaba a las emociones populares para distorsionar la realidad política; o Julio César, en Roma, que construía discursos para legitimar sus ambiciones mezclando hechos parciales con recursos persuasivos. Ya en tiempos recientes, obviando lo maniqueo de los discursos bélicos o nacionalistas, puede mencionarse la

propaganda durante la Gran Depresión, que minimizó la crisis estructural para preservar la confianza en las instituciones financieras; o la narrativa predominante sobre la crisis del petróleo de los setenta, que la presentó como un fenómeno externo y pasajero, ocultando sus complejas raíces geopolíticas y estructurales. Son muchos los ejemplos a lo largo de la historia en los que emerge una lógica de simplificación orientada a modelar interpretaciones sociales mediante ocultamientos, recortes o desplazamientos del foco.

En la actualidad, los dispositivos digitales y sus arquitecturas algorítmicas han reformulado profundamente las condiciones de circulación del conocimiento, favoreciendo la consolidación de narrativas que privilegian la resonancia emocional por encima del escrutinio racional. La lógica de funcionamiento de las plataformas digitales tiende a amplificar relatos simplificados, diseñados para captar atención inmediata más que para sostener análisis rigurosos, debilitando así las disposiciones críticas del público. Este fenómeno no se limita a la expansión de errores o a la diseminación de noticias falsas; se inscribe, más bien, en un giro cultural más amplio que reconfigura los criterios mismos de validación discursiva.

Tal como advierte Lee McIntyre (2018, pp. 13–28), el problema contemporáneo no radica únicamente en la proliferación de falsedades deliberadas, sino en un desplazamiento más hondo, donde la verdad deja de constituir el eje organizador del discurso y es desplazada por la afinidad afectiva o el alineamiento ideológico. En este nuevo escenario, el valor de una afirmación no se mide tanto por su adecuación a los hechos como por su capacidad de generar adhesión dentro de determinadas comunidades interpretativas. Esta transformación, lejos de ser un asunto exclusivamente comunicacional, impacta en el núcleo mismo de instituciones tradicionalmente orientadas a la producción de conocimiento, como es el caso de la universidad.

En ese sentido, la universidad se ve confrontada con el desafío de sostener su función crítica en un entorno marcado por la velocidad informativa, la fragmentación discursiva y la saturación permanente de estímulos. La erosión de marcos comunes de verificación y la volatilidad del espacio público tensionan los fundamentos de la vida académica, al punto de exigir una revisión de sus prácticas, orientaciones y

finalidades. Lo que está en juego no es únicamente la calidad de la información (que también), sino la posibilidad misma de formar sujetos capaces de ejercer un juicio autónomo y riguroso en un contexto crecientemente adverso a la deliberación racional.

Igual o más alarmante es cuando la desinformación se encuentra en las propias producciones académicas. Obligando a redoblar los esfuerzos de duda metódica y vigilancia. En algunos casos, teorías científicas ampliamente aceptadas fueron posteriormente revisadas o refutadas a la luz de nuevas evidencias, como parte del propio funcionamiento del método crítico y acumulativo del conocimiento. Tal fue el destino de ciertos modelos económicos cuya elegancia formal ocultaba limitaciones empíricas significativas y reducía la complejidad social a supuestos idealizados. Sin embargo, en un plano distinto, también han persistido relatos históricos o económicos configurados desde sesgos ideológicos, lagunas documentales o marcos con premisas sesgadas, que no sólo deformaban la realidad, sino que terminaron legitimando políticas públicas sobre fundamentos parciales o excluyentes. Mientras que los primeros casos responden a la lógica de autocorrección propia de la ciencia, los segundos evidencian cómo las narrativas dominantes pueden consolidarse no por su rigor, sino por su funcionalidad interesada.

Frente a este escenario, resulta fundamental entender que ni el prestigio institucional ni el respaldo académico garantizan automáticamente la neutralidad o la solidez de una afirmación. Estos casos de desinformación, además, se ven en ocasiones invulnerables a la refutación pública, al resonar en espacios que son auténticas cámaras de eco en línea con las dinámicas socialmente predominantes de la época en cuestión. De ahí que la crítica no solo deba cuestionar la veracidad, sino también los marcos que configuran lo que se presenta como conocimiento válido.

Este tipo de distorsión plantea un riesgo específico en el ámbito pedagógico: la universidad debe afrontar la desinformación no solo como un problema comunicacional, sino como un desafío epistemológico. La enseñanza, además de orientarse a la verificación, debe proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes interrogar las condiciones de producción, circulación e interpretación del saber. En contextos de saturación informativa, polarización ideológica y creciente

desconfianza hacia el conocimiento experto, el pensamiento crítico debe entenderse como una práctica sistemática de indagación, argumentación y vigilancia (Brookfield, 2011). Preservar una ética discursiva anclada en la argumentación rigurosa, el respeto por la complejidad y la apertura interpretativa es imprescindible en un tiempo donde las formas de teatralización y simplificación amenazan con erosionar el valor del conocimiento. Frente al imperativo de la rentabilidad inmediata, la estandarización curricular y la instrumentalización del saber bajo criterios de eficiencia, sostener una educación que privilegie la densidad conceptual, la contextualización y la interrogación crítica constituye una forma de resistencia, no una nostalgia de un clasicismo idealizado. En tiempos de posverdad, esa tarea no es secundaria: es el núcleo de la función universitaria.

3. DOCENCIA EN HISTORIA ECONÓMICA: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

La historia económica, dada su naturaleza estructural y hermenéutica, constituye un terreno fértil para esta formación. Leer críticamente un relato sobre el pasado implica interrogar fuentes, arquitectura narrativa, posicionamiento ideológico y presupuestos teóricos. Es deconstruir para reconstruir desde una conciencia que distingue complejidad de confusión, y pluralidad de relativismo (véase McPeck, 1990; Bailin & Siegel, 2003).

La historia económica no se limita a la mera recopilación cronológica ni al análisis exclusivo de indicadores macroeconómicos; se concibe como una disciplina profundamente interpretativa que busca revelar las estructuras fundamentales que subyacen a los procesos sociales y económicos. Su enfoque abarca tanto variables cuantitativas como dinámicas cualitativas, tales como los modos de acumulación de capital, relaciones de clase, instituciones productivas o sistemas normativos que moldean la experiencia material o simbólica de las sociedades.

El análisis riguroso de un fenómeno económico histórico requiere ir más allá de la mera cuantificación de resultados, para investigar las estructuras profundas, las mediaciones institucionales y los marcos ideológicos que le dan forma. Los indicadores económicos deben

entenderse como construcciones sociales y políticas, sujetas a disputas y condicionamientos contextuales. Por tanto, interpretar un ciclo económico únicamente a partir de cifras agregadas, sin atender a factores como la innovación tecnológica, las relaciones de poder internacionales, las tensiones distributivas o las configuraciones subjetivas, resulta en una visión fragmentada e insuficiente.

Desde esta perspectiva, la historia económica se concibe como un instrumento crítico que desnaturaliza las narrativas predominantes. La contextualización histórica cuestiona la supuesta neutralidad de los datos y pone en cuestión interpretaciones teleológicas que presentan procesos sociales y económicos como lineales o inevitables. Esta aproximación coincide con la postura de historiadores como Koselleck (1993) y Hobsbawm & Cumming (1994), quienes destacan la importancia de situar los fenómenos históricos en sus marcos estructurales y simbólicos para evitar anacronismos, reduccionismos y determinismos simplistas.

Pedagógicamente, enseñar historia económica no consiste en memorizar fechas o gráficos, sino en fomentar la capacidad crítica para analizar procesos complejos, detectar sesgos y construir narrativas fundamentadas. El aula debe funcionar como un laboratorio de complejidad, donde los estudiantes enfrenten la incertidumbre del pasado con herramientas conceptuales que les permitan interpretar, no solo registrar (e.g., Wineburg, 2010).

El contexto no es un accesorio sino el núcleo del saber histórico-económico. No se puede comprender el colapso de 1929 sin atender al patrón oro, políticas proteccionistas, secuelas de la Primera Guerra Mundial o las respuestas keynesianas. En otro ejemplo, la crisis financiera de 2008 exige analizar la financiarización de la economía, productos derivados, desregulación o las distintas reacciones estatales. Cada fenómeno encierra múltiples causas que solo un enfoque contextual, interdisciplinar y crítico puede desentrañar.

En tiempos de simplificación y posverdad, la contextualización no es un lujo, sino una responsabilidad formativa. Enseñar historia económica sin contexto contribuye a reproducir relatos ideologizados o apoloéticos. En cambio, enseñar a pensar históricamente es formar una ciudadanía capaz de interrogar el presente desde la complejidad del pasado.

4. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UNA HISTORIA ECONÓMICA CRÍTICA

Si aceptamos que el propósito de la enseñanza de la historia económica trasciende la mera transmisión de información, y que debe formar sujetos capaces de contextualizar fenómenos complejos y resistir activamente la desinformación, entonces es imprescindible adoptar estrategias pedagógicas que superen el enfoque expositivo y memorístico. En este sentido, la universidad contemporánea enfrenta una responsabilidad ética: constituirse como un espacio en el que el estudiantado no solo reciba contenidos, sino participe en su construcción crítica, desarrollando competencias de análisis, problematización y argumentación rigurosa.

Entre las metodologías que mejor responden a estos desafíos se encuentran aquellas que integran el aprendizaje activo, participativo y de investigación, dirigidas a fomentar un pensamiento contextualizado, una lectura densa del pasado y una actitud crítica frente a las distintas narrativas. A continuación, se desarrollan algunas estrategias didácticas que, articuladas en su conjunto, permiten implementar una enseñanza de la historia económica más coherente con los principios de una formación crítica y humanista, en línea con los arriba expuesto.

4.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El Aprendizaje basado en proyectos se configura como una metodología centrada en la resolución de problemas abiertos y auténticos, mediante procesos de investigación colaborativa que culminan en la producción de conocimientos socialmente significativos. Lejos de limitarse a la acumulación de contenidos, este aprendizaje orienta a los estudiantes a identificar preguntas históricas relevantes, formular hipótesis, localizar fuentes y construir argumentaciones que den cuenta de la complejidad de los procesos económicos. Esta metodología permite que el estudiantado se involucre activamente en la crítica de discursos y representaciones, comprendiendo que toda narrativa histórica responde a posicionamientos distintos.

A modo de ejemplo, una aplicación efectiva del aprendizaje basado en proyectos podría consistir en que los estudiantes analicen críticamente las representaciones actuales del “milagro económico alemán” (Wirtschaftswunder) tras la Segunda Guerra Mundial, en discursos políticos y mediáticos, confrontándolas con estudios académicos que destacan las condiciones internacionales que facilitaron dicha recuperación, como el Plan Marshall, las condiciones internas previas, estructura industrial, la condonación parcial de la deuda, los intereses, objetivos y necesidades de los distintos países o el contexto de Guerra Fría. El proyecto exige identificar discursos simplificados, evaluar su veracidad y reconstituir el fenómeno desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Otro ejemplo podría consistir en el análisis crítico del discurso sobre la liberalización económica en el Reino Unido bajo Margaret Thatcher. Se propone que los estudiantes comparen editoriales de prensa de la época, discursos parlamentarios y documentos oficiales con investigaciones que analicen los efectos sociales y regionales de las políticas de privatización y desregulación. Este enfoque permite contrastar los relatos de eficiencia económica con datos sobre desempleo estructural, desindustrialización o conflictividad social, desarrollando una comprensión compleja del neoliberalismo como fenómeno histórico.

4.2. SIMULACIONES HISTÓRICAS Y ROLE-PLAYING

Las simulaciones históricas y las dinámicas de role-playing constituyen metodologías inmersivas que permiten al estudiantado recrear dialécticamente procesos de toma de decisiones del pasado desde el interior de sus coordenadas culturales, materiales e institucionales. En estas prácticas, los participantes asumen roles de actores históricos con intereses y perspectivas divergentes, lo que fomenta una comprensión encarnada del conflicto, la negociación y la contingencia. Al simular debates económicos reales, los estudiantes no solo analizan hechos, sino que experimentan las lógicas de poder, los dilemas ético-políticos y las tensiones estructurales que configuran los procesos económicos.

A modo de ejemplo, podrían simularse los debates previos y durante la construcción de la Ley de Pobres en Inglaterra. El estudiantado encarnaría a diferentes actores sociales: propietarios rurales, trabajadores

urbanos, economistas clásicos, clérigos o funcionarios estatales. A partir de fuentes primarias (como las actas parlamentarias o extractos del informe de Edwin Chadwick), los participantes debaten los principios morales y económicos de la asistencia social, así como las implicaciones de su reforma para la consolidación del capitalismo industrial, y el desarrollo de los muy posteriores Estados del Bienestar. Esta experiencia permite problematizar la relación entre economía, política y reflexión moral.

Otro ejemplo de aplicación efectiva del role-playing podría consistir en que los estudiantes simulen las negociaciones del proceso de adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (CEE), adoptando los distintos papeles de actores clave (negociadores españoles, representantes de países miembros, comisarios europeos o agentes sociales nacionales). Esta dinámica permitiría confrontar las representaciones políticas y mediáticas del ingreso con análisis académicos que subrayan los condicionamientos macroeconómicos internos, las reformas exigidas por la CEE, el contexto geopolítico de la Guerra Fría y las estrategias de legitimación del gobierno español ante sus interlocutores europeos y su propia sociedad. Así, el role-playing no se limita a dramatizar hechos pasados, sino que ofrece una herramienta crítica para explorar cómo se construyen narrativas económicas en contextos de poder asimétrico y transformación institucional.

4.3. ANÁLISIS CRÍTICO DE FUENTES Y DISCURSOS

El análisis crítico de fuentes es una práctica central en la formación histórica, pero adquiere un significado particular en contextos de saturación informativa y circulación de discursos economicistas naturalizados. Esta metodología promueve la lectura situada de textos económicos (ya sean fuentes primarias, informes institucionales o discursos políticos), con atención a sus marcos interpretativos, discursivos y estrategias retóricas. El objetivo no es simplemente verificar datos, sino desentrañar los supuestos ideológicos que configuran los relatos económicos y problematizar sus efectos en la construcción del sentido común.

Un ejercicio concreto podría consistir en comparar el tratamiento de la crisis financiera global de 2008 en medios financieros como *The Economist* o *The Financial Times* con estudios académicos críticos

del periodo. Se trataría de identificar marcos interpretativos dominantes como la narrativa del “riesgo moral” o la inevitabilidad de la austeridad, contrastándolos con explicaciones que enfatizan la desregulación financiera, la arquitectura institucional de la eurozona o las desigualdades estructurales.

De nuevo, podría desarrollarse un taller de lectura crítica en torno a discursos sobre la integración europea en las décadas de 1980 y 1990, centrado en documentos oficiales de la Comisión Europea, declaraciones de líderes políticos y tratados fundacionales. El objetivo es poner sobre la mesa las lógicas económicas implícitas (liberales, federalistas, funcionalistas, etc) y confrontarlas con visiones críticas sobre los déficits inherente al sistema, el diseño institucional o el impacto territorial de las distintas políticas sectoriales.

4.4. ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

El enfoque interdisciplinar parte del reconocimiento de que los fenómenos económicos no pueden ser comprendidos en su totalidad desde una única perspectiva analítica. En este sentido, integrar saberes provenientes de la sociología, la filosofía, la antropología, las ciencias políticas o los estudios culturales permite desnaturalizar los conceptos económicos, revelando su dimensión histórica, simbólica y normativa. Este abordaje favorece una lectura más densa de los procesos económicos, concebidos no como sistemas autónomos de optimización racional, sino como campos de disputa atravesados por relaciones de poder, intereses y disputas sociales, y marcos institucionales.

Una propuesta, a modo de ejemplo, podría abordar el proceso de industrialización británico desde múltiples disciplinas. En términos económicos, se analiza el crecimiento del capital y el cambio tecnológico; desde la historia social, se incorporan las transformaciones del trabajo, la urbanización y la estratificación social; y desde la filosofía, podría introducirse la crítica ilustrada a la alienación del trabajo o la acumulación capitalista. Este enfoque permite a los estudiantes problematizar la industrialización no como un proceso lineal de “progreso”, sino como un fenómeno histórico atravesado por conflictos, ideología y representación.

Otro ejemplo podría ser el estudio de las políticas de austeridad en la eurozona tras 2010, abordadas desde la economía política o la ética pública. Proponiendo un análisis conjunto de las decisiones desde la Comisión Europea (CE), el Banco Central Europeo (BCE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), los impactos sociales diferenciados en Grecia, España o Irlanda, y las representaciones mediáticas acerca del sur europeo. Esta perspectiva interdisciplinar revela las lógicas materiales, políticas, morales o simbólicas detrás de las decisiones económicas, haciendo visible la carga de significados tras los conceptos de deuda, disciplina o responsabilidad.

En la misma línea, se podría trabajar de forma interdisciplinar el llamado “milagro económico chileno” durante la dictadura de Pinochet, integrando análisis económicos e internacionales sobre la liberalización de mercados y las políticas monetaristas, aproximaciones desde la sociología sobre desigualdad estructural y fragmentación social, así como enfoques desde la historia política sobre el papel del autoritarismo en la implementación del programa económico. Esta combinación buscaría dotar de herramientas para comprender dicho proceso no sólo como un caso técnico de reforma eficiente, sino como una transformación condicionada por el autoritarismo, la reconfiguración del rol del Estado o la imposición de un nuevo sentido común económico.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia económica en el ámbito universitario no puede limitarse a la exposición lineal de acontecimientos ni a la transmisión acrítica de series estadísticas. En un presente signado por la desinformación estructural, la teatralización del discurso público y la erosión del compromiso con la verdad, el aula se convierte en un espacio estratégico donde se juega algo más que la formación técnica: se disputa el sentido mismo de lo que significa comprender históricamente la economía.

Frente a los relatos que sustituyen la complejidad por esquemas ideológicos, y ante la creciente legitimación de formas de conocimiento desancladas de todo procedimiento riguroso, enseñar historia económica debiera entenderse como una práctica epistemológica situada y una

responsabilidad ética. No se trata únicamente de dotar al estudiantado de competencias analíticas, sino de propiciar una disposición reflexiva ante los relatos sobre el pasado económico, entendidos como construcciones históricas, cargadas de poder e intereses en disputa.

En este marco, las propuestas didácticas presentadas, basadas en metodologías activas de análisis crítico, trabajo interdisciplinar y simulaciones históricas, constituyen alternativas coherentes con un enfoque formativo que busca alimentar el pensamiento complejo, el juicio crítico y la responsabilidad intelectual. Sin embargo, resulta indispensable reconocer las limitaciones materiales, institucionales y humanas que condicionan su implementación efectiva.

La estructura actual de la enseñanza superior, caracterizada por una elevada carga docente, restricciones temporales, y un estudiantado inmerso en múltiples presiones curriculares, dificulta en gran medida el despliegue sostenido de prácticas pedagógicas tan exigentes en términos de diseño, ejecución y evaluación. A ello se suma el carácter muchas veces prescriptivo del currículo, los marcos normativos inflexibles y la creciente presión hacia formas de enseñanza estandarizadas, medibles y utilitaristas.

En este sentido, más que presentarse como recetas aplicables de forma inmediata o total, estas propuestas deben entenderse como horizontes de reflexión pedagógica: puntos de fuga desde los cuales interrogar las prácticas docentes vigentes y explorar, en la medida de lo posible, márgenes de transformación. No se trata de imponer un ideal inalcanzable, sino de afirmar la posibilidad (y la necesidad) de enseñar de modo que se estimule la conciencia crítica y la implicación intelectual del alumnado.

Finalmente, reafirmar el papel de la universidad como espacio de pensamiento complejo implica también defender sus condiciones materiales y simbólicas de existencia. La reducción de lo académico a lo meramente instrumental, la mercantilización del saber y la desvalorización del tiempo reflexivo constituyen amenazas directas a toda enseñanza orientada a formar ciudadanos intelectualmente autónomos. En el caso aquí presentado, se propone una reflexión sobre una universidad entendida como territorio de formación comprometida con la búsqueda de la verdad, la inteligibilidad del pasado y la construcción razonada del presente.

6. REFERENCIAS

- Arendt, H. (1972). Lying in politics. En *Crises of the Republic* (pp. 1–47). Harcourt Brace Jovanovich.
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181–193). Blackwell.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Hobsbawm, E. J., & Cumming, M. (1994). *Age of extremes: The short twentieth century, 1914–1991*. Michael Joseph.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. KOS.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10–12.
<https://doi.org/10.3102/0013189X019004010>
- Mirowski, P. (2002). *Machine dreams: Economics becomes a cyborg science*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Poovey, M. (1998). *A history of the modern fact: Problems of knowledge in the sciences of wealth and society*. University of Chicago Press.
- Porter, T. M. (1995). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton University Press.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81–94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>

EL IMPACTO DEL ESCEPTICISMO HACIA
LA CAPACIDAD DE ACCIÓN FRENTE AL CAMBIO
CLIMÁTICO EN LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES
HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
CORPORATIVA: IMPLICACIONES
PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

ANA BARELLA CÁRDENAS
Universidad de Jaén

MARÍA LINA FERNÁNDEZ RUANO
Universidad de Jaén

JOSE JAIME PORRAS
Universidad de Jaén

JOSE MATAS CASADO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de crisis climática y creciente conciencia social, la sostenibilidad ambiental se ha consolidado como un eje transversal y fundamental en todos los niveles del sistema educativo (UNESCO, 2017; Naciones Unidas, 2015). Se busca no solo la adquisición de conocimientos sobre el deterioro ambiental y sus consecuencias, sino también el desarrollo de una actitud crítica, responsable y proactiva, empoderando a los estudiantes para que se reconozcan como agentes de cambio y adopten comportamientos alineados con la protección del medioambiente.

Esta línea de formación se fortalece durante la etapa universitaria, donde adquiere un carácter más especializado y se conecta con diversas áreas del conocimiento. En el caso del Grado en Administración y

Dirección de Empresas, se pone un énfasis particular en la Responsabilidad Social Corporativa (en adelante, RSC) dentro del entorno empresarial. La asignatura Dirección Estratégica I aborda de manera explícita la RSC en varios de sus capítulos fundamentales, además de extenderse a otros bloques de contenido, asegurando una comprensión holística de estos principios por parte de los futuros profesionales.

Sin embargo, a pesar de esta sólida base formativa, como docentes, a menudo percibimos una desconexión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes realmente interiorizan o están dispuestos a poner en práctica. Este estudio surge precisamente de esa observación: ¿por qué, a pesar de una formación sólida y un currículo comprometido, algunos estudiantes aún muestran resistencias a adoptar comportamientos medioambientalmente sostenibles? Un factor que consideramos determinante y que puede estar limitando el impacto de esta formación es el escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático.

Estudios previos han explorado cómo las percepciones de control y autoeficacia influyen en las intenciones de comportamiento proambiental (Bandura, 1986; Gifford & Nilsson, 2014) y en la adopción de prácticas sostenibles (Shi et al., 2016). Sin embargo, la investigación es aún limitada en cuanto a cómo el escepticismo sobre la capacidad de acción ante el cambio climático afecta específicamente las actitudes y la disposición hacia la RSC en el contexto universitario.

Nuestro estudio busca contribuir a esta brecha, proporcionando evidencia empírica sobre esta relación en un entorno educativo clave, enfocándose en cómo esta forma de escepticismo puede ser una barrera para una internalización profunda de los principios de RSC en las empresas. En ese sentido, este trabajo se centra en analizar cómo esta percepción de ineficacia o falta de agencia influye en el aprendizaje, actitudes y comportamientos de los estudiantes universitarios en relación con la responsabilidad social corporativa con el objetivo de identificar posibles barreras y oportunidades para el diseño de intervenciones educativas más eficaces que promuevan un mayor compromiso con estas acciones.

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA EN LAS EMPRESAS

La sostenibilidad ambiental se ha convertido en una preocupación cada vez más relevante para las empresas, que están respondiendo activamente a este desafío integrando los principios de la RSC en el desarrollo de sus actividades y en la gestión de sus procesos operativos. La RSC actúa como una base fundamental para orientar a las empresas en la definición y cumplimiento de objetivos relacionados con la sostenibilidad medioambiental. Los principios de la RSC pueden ser integrados en la estrategia y operaciones de cualquier empresa (Demjanovičová & Varmus, 2021).

La RSC ha evolucionado desde una visión filantrópica inicial hacia un pilar estratégico y ético de la gestión empresarial moderna (Carroll, 1991; Porter & Kramer, 2006; Elkington, 1998; Freeman, 1984). Hoy en día, se enfatiza que las empresas que integran estos valores en su cultura organizacional no solo contribuyen al bienestar social y ambiental, sino que también obtienen beneficios tangibles, como una mejora en la reputación, una mayor fidelidad de los consumidores y ventajas competitivas en el mercado (Barnett & Salomon, 2012; Porter & Kramer, 2011).

Se ha demostrado empíricamente que aquellas empresas que adoptan prácticas responsables con el medio ambiente y consideran seriamente las consecuencias de su impacto ecológico, tienden a obtener un rendimiento empresarial superior (Stojanović et al., 2018). No obstante, solo una minoría de las pequeñas empresas adopta medidas concretas para disminuir su impacto ambiental. La falta de recursos financieros, la percepción de que las pequeñas empresas tienen poco impacto en el medio ambiente o la escasez de personal capacitado en recursos humanos, son algunos de los obstáculos que les impiden implementar prácticas ambientales (McEwen, 2013).

2.2. LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVO Y SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL EN LA ASIGNATURA DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

En el ámbito de la RSC, la educación juega un papel transformador (Sterling, 2001). La pedagogía proambiental busca ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, fomentando la conciencia crítica, el desarrollo de valores y la motivación para la acción (Orr, 2004). La formación en RSC en las universidades busca preparar a los futuros líderes empresariales para integrar estos valores en la estrategia corporativa, reconociendo que no es solo una obligación ética, sino también una posible fuente de ventaja competitiva (Porter & Kramer, 2011).

En la asignatura Dirección Estratégica I, impartida en la Universidad de Jaén, el tema 3 aborda el concepto de RSC, siguiendo la bibliografía de Guerras Martín y Navas López (2022). Siguiendo este manual, la RSC se estructura en tres áreas: económico-funcional, calidad de vida e inversión. La de calidad de vida se enfoca en los efectos sociales y medioambientales de la actividad empresarial, así como en las acciones para mitigar impactos negativos. Además, se destaca que numerosos estudios han demostrado una relación positiva entre la RSC y los resultados empresariales.

2.3. EL PAPEL MEDIADOR DEL ESCEPTICISMO

El escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático, a menudo denominado "escepticismo de respuesta" o "escepticismo de eficacia", se distingue del escepticismo sobre la existencia o las causas del cambio climático. Este tipo de escepticismo se refiere a la creencia de que, aunque el cambio climático pueda ser real, hay poco o nada que los individuos, las sociedades o las empresas puedan hacer para mitigar sus efectos o adaptarse a ellos (Ding et al., 2011; Hornsey & Fielding, 2017). Esta percepción de ineficacia puede ser tan perjudicial como la negación de la existencia del problema, ya que desincentiva la acción y el compromiso. Si los estudiantes perciben que las acciones proambientales son en gran medida ineficaces o carecen de impacto real, su compromiso con la implementación de la RSC en sus futuras carreras podría ser instrumental o superficial, desprovisto de una convicción profunda en su capacidad transformadora. La percepción de ineficacia, a la que hacemos referencia, está influenciada por factores como la percepción de la magnitud del problema, la falta de información sobre soluciones

viables o la creencia en la inviabilidad de las mismas (Stocker et al., 2013). Además, el progreso global en la lucha contra el cambio climático se ve ralentizado por conflictos intergrupales y la polarización ideológica, que comprometen la capacidad humana para responder eficaz y rápidamente a esta amenaza (Hornsey et al., 2025).

3. METODOLOGÍA

Para abordar nuestros objetivos de investigación, se diseñó un estudio cuantitativo con estudiantes universitarios del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la universidad de Jaén, específicamente los alumnos que cursan la asignatura de Dirección Estratégica I.

3.1. PARTICIPANTES Y RECOPIACIÓN DE DATOS

La muestra del estudio estuvo compuesta por estudiantes matriculados en la asignatura de Dirección Estratégica I, seleccionados por su exposición a los contenidos de RSC. La recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario online, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

3.2. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

El cuestionario incluía una serie de preguntas diseñadas para medir el nivel de escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático y diversas actitudes y conocimientos relacionados con la RSC. Las preguntas específicas utilizadas fueron las siguientes:

- ¿Estás asistiendo a clases de la asignatura Dirección Estratégica?
- Indica tu género
- Indica tu edad
- He aprendido la importancia de la sostenibilidad ambiental para las empresas
- He comprendido los efectos positivos para las empresas de cumplir con los indicadores de sostenibilidad ambiental
- Estoy preocupado por el medio ambiente y cómo afectará a mi futuro

- Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental del planeta
- Prefiero comprar productos de empresas que sean responsables con el medio ambiente
- Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental
- Creo que no hay mucho que nosotros podamos hacer para resolver los problemas que puede generar el cambio climático.

Para las preguntas destacadas en negrita, se utilizó una escala Likert de 5 puntos, donde 1 representa "muy en desacuerdo" y 5 "muy de acuerdo".

3.3. MEDICIÓN DEL ESCEPTICISMO

El nivel de escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático se determinó a partir de las respuestas a la afirmación: "Creo que no hay mucho que nosotros podamos hacer para resolver los problemas que puede generar el cambio climático". Las respuestas se categorizaron en tres grupos:

- No escépticos: Respuestas 1 y 2 ("muy en desacuerdo" y "en desacuerdo" con la afirmación, lo que implica creer que sí se puede hacer mucho).
- Neutrales: Respuesta 3 ("ni de acuerdo ni en desacuerdo").
- Escépticos: Respuestas 4 y 5 ("de acuerdo" y "muy de acuerdo" con la afirmación, lo que implica creer que no se puede hacer mucho).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra y las distribuciones de las variables. Para examinar las relaciones entre las variables, se calculó la matriz de correlación de Spearman, dada la naturaleza ordinal de nuestros datos.

Posteriormente, para investigar si el nivel de escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático influye en el aprendizaje,

actitudes y conocimientos sobre sostenibilidad empresarial, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Previo a esto, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene para verificar uno de los supuestos del ANOVA. Si el supuesto de homogeneidad no se cumplía para alguna variable, se utilizaba la prueba de Welch, una alternativa robusta al ANOVA. Finalmente, para identificar qué pares de grupos de escepticismo diferían significativamente, se aplicaron pruebas post hoc (Bonferroni y Dunnett C), eligiendo la prueba adecuada en función de los resultados de Levene.

4. RESULTADOS

Nuestros análisis estadísticos arrojaron hallazgos significativos que iluminan la compleja relación entre el escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático y las actitudes proambientales de los estudiantes.

4.1. ANÁLISIS DE CORRELACIONES DE SPEARMAN

La matriz de correlación de Spearman nos ofreció una visión inicial e importante sobre cómo se interrelacionan el aprendizaje, actitudes y conocimientos de los estudiantes. A continuación, se presentan las principales dimensiones y relaciones clave:

En la dimensión cognitiva, centrada en el aprendizaje y la comprensión, se analizaron las variables "He aprendido la importancia de la sostenibilidad ambiental para las empresas" (AIS) y "He comprendido los efectos positivos para las empresas de cumplir con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (CEP). La correlación entre ambas fue $\rho = 0.505$, con un nivel de significación $p < 0.01$. Se trata de una correlación positiva fuerte y altamente significativa, lo que indica que un mayor aprendizaje sobre la importancia de la sostenibilidad se asocia con una mejor comprensión de sus efectos positivos para las empresas.

En la dimensión actitudinal, se exploró la relación entre "Estoy preocupado por el medio ambiente y cómo afectará a mi futuro" (PMA) y "Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental del planeta" (RIE). La correlación observada fue $\rho = 0.344$,

también con un nivel de significación $p < 0.01$. Esta relación positiva moderada y altamente significativa sugiere que una mayor preocupación personal por el medio ambiente se relaciona con una mayor atribución de responsabilidad a las empresas en materia de sostenibilidad.

La dimensión conductual, centrada en las preferencias y la disposición a pagar, incluyó las variables "Prefiero comprar productos de empresas que sean responsables con el medio ambiente" (PCR) y "Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (DPM). La correlación obtenida fue $\rho = 0.596$, con $p < 0.01$. Se trata de una correlación positiva fuerte y altamente significativa, lo que indica que una mayor preferencia por empresas responsables se asocia con una mayor disposición a pagar un precio superior por sus productos.

En cuanto a la relación entre la creencia en el rol de las empresas y la preferencia de compra, se analizaron las variables "Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental del planeta" (RIE) y "Prefiero comprar productos de empresas que sean responsables con el medio ambiente" (PCR). En este caso, la correlación fue $\rho = 0.057$, sin significación estadística ($p > 0.05$). Por tanto, no se observa una asociación significativa: la creencia general en el rol de las empresas no se traduce directamente en una preferencia de compra en nuestra muestra.

Finalmente, en la dimensión que compara la comprensión de los efectos positivos de la sostenibilidad con el sacrificio económico percibido, se correlacionaron las variables "He comprendido los efectos positivos para las empresas de cumplir con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (CEP) y "Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (DPM). La correlación fue $\rho = 0.244$, con $p \leq 0.05$. Aunque se trata de una correlación positiva débil, es estadísticamente significativa, lo que indica que la comprensión de los beneficios de la sostenibilidad se asocia modestamente con la disposición a asumir un mayor coste económico.

En síntesis, la matriz de Spearman nos revela un panorama complejo: mientras que algunas dimensiones de actitud y preferencias están fuertemente entrelazadas, otras no se traducen directamente en comportamientos

específicos de consumo o disposición a pagar, o la comprensión cognitiva no genera un compromiso fuerte de sacrificio económico.

4.2. ANÁLISIS DE VARIANZAS (ANOVA Y PRUEBA DE WELCH)

Para comparar las medias de nuestras variables de sostenibilidad entre los grupos de escepticismo (definido por la creencia en la capacidad de acción), aplicamos el ANOVA, previo análisis de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene.

Los resultados de la prueba de Levene mostraron que se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas (con valores de significación mayores a 0.05) en las siguientes variables: "He aprendido la importancia de la sostenibilidad ambiental para las empresas" (Sig.=0.407), "He comprendido los efectos positivos para las empresas de cumplir con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (Sig.=0.428), "Estoy preocupado por el medio ambiente y cómo afectará a mi futuro" (Sig.=0.353), "Prefiero comprar productos de empresas que sean responsables con el medio ambiente" (Sig.=0.459) y "Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (Sig.=0.237). En estos casos, tanto el ANOVA como las pruebas post hoc de Bonferroni son metodológicamente apropiadas.

En cambio, para la variable "Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental del planeta", se detectó heterogeneidad de varianzas (Sig.=0.004), lo que hizo necesario aplicar la prueba de Welch, más robusta en este tipo de situaciones.

La prueba de Welch se aplicó a todas las variables para reforzar la validez de los resultados obtenidos mediante ANOVA. En la mayoría de los casos, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de escepticismo. Esto incluye las variables: "He aprendido la importancia de la sostenibilidad ambiental" (Sig.=0.170), "He comprendido los efectos positivos de cumplir con indicadores de sostenibilidad" (Sig.=0.182), "Estoy preocupado por el medio ambiente" (Sig.=0.319), "Prefiero comprar productos de empresas responsables" (Sig.=0.257), y "Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental" (Sig.=0.149). Es relevante señalar que,

en esta última variable, el ANOVA sugería diferencias significativas (Sig.=0.038), pero la prueba de Welch, al corregir por la heterogeneidad de varianzas, no confirmó dicha significancia. Esto indica que el escepticismo sobre la capacidad de acción no tiene un efecto estadísticamente significativo sobre esta percepción.

La única variable en la que se encontraron diferencias significativas entre los grupos de escepticismo fue "Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (Sig.=0.002), resultado confirmado por la prueba de Welch. En síntesis, la prueba de Welch nos permite concluir que el escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático influye de manera significativa y específica en la disposición de los estudiantes a pagar más por productos sostenibles, pero no se encuentra un impacto significativo en sus percepciones de aprendizaje, comprensión, preocupación ambiental, o la creencia en el rol de las empresas.

4.3. INTERPRETACIÓN DE LAS PRUEBAS POST HOC

Las pruebas post hoc (Bonferroni y Dunnett C) con el objetivo de identificar qué pares específicos de grupos de escepticismo presentaban diferencias significativas en las variables donde el ANOVA o la prueba de Welch indicaban la existencia de diferencias globales.

En el caso de la variable "Estoy dispuesto a pagar más por productos de empresas que cumplan con los indicadores de sostenibilidad ambiental" (DPM), se observaron diferencias estadísticamente significativas entre varios grupos. En primer lugar, los estudiantes del grupo "escéptico" —aquellos que consideran que "no se puede hacer mucho" frente al cambio climático— mostraron una disposición significativamente menor a pagar más por productos sostenibles en comparación con los estudiantes del grupo "no escéptico", quienes consideran que "sí se puede hacer mucho" ($p = 0.002$). La diferencia de medias entre ambos grupos fue de -1.276. Asimismo, también se identificó una diferencia significativa entre los estudiantes escépticos y los estudiantes del grupo "neutral" ($p = 0.004$), con una diferencia de medias de -1.344. Estos resultados indican que el nivel de escepticismo influye

de forma notable en la disposición a asumir un mayor coste económico en favor del consumo responsable.

Para el resto de variables vinculadas a la sostenibilidad —incluyendo "He aprendido la importancia de la sostenibilidad ambiental", "He comprendido los efectos positivos", "Estoy preocupado por el medio ambiente", "Prefiero comprar productos de empresas responsables" y "Considero que las empresas tienen un papel importante en la sostenibilidad ambiental del planeta"— las pruebas post hoc no revelaron diferencias significativas entre ninguno de los pares de grupos de escepticismo. Estos hallazgos refuerzan la conclusión de que el escepticismo sobre la capacidad de acción no ejerce un impacto diferenciado en el aprendizaje, la comprensión, la preocupación ambiental o la preferencia general de compra entre los distintos perfiles estudiantiles.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio revelan que el escepticismo hacia la capacidad de acción frente al cambio climático no es un factor que afecte de manera homogénea todas las dimensiones del aprendizaje, actitudes y conocimientos de los estudiantes sobre RSC. El hallazgo principal y más contundente es que este tipo de escepticismo actúa como una barrera específica para la disposición a pagar más por productos sostenibles. Los estudiantes que creen que "no hay mucho que nosotros podamos hacer para resolver los problemas que puede generar el cambio climático" son significativamente menos proclives a asumir un coste económico adicional por productos con atributos de sostenibilidad. Esto sugiere una desconexión crítica entre la percepción de la ineficacia global y la voluntad de compromiso conductual a nivel personal, especialmente cuando implica un sacrificio económico (Stern, 2000; Hornsey & Fielding, 2017).

Curiosamente, este escepticismo sobre la capacidad de acción no parece influir de forma significativa en otras actitudes y conocimientos evaluados, incluyendo el nivel de aprendizaje y comprensión de la sostenibilidad empresarial. Por ejemplo, no encontramos diferencias notables en cómo los grupos han aprendido sobre la importancia de la

sostenibilidad, comprenden sus efectos positivos para las empresas, su nivel de preocupación por el medio ambiente, o incluso su preferencia general por comprar productos de empresas responsables. Esto podría indicar que, incluso entre aquellos que dudan de la eficacia de las acciones frente al cambio climático, existe un reconocimiento de la relevancia de la RSC desde una perspectiva empresarial (quizás impulsado por el marco académico o las tendencias del mercado), pero este reconocimiento no se traduce en una convicción personal o en una disposición a la acción que afecte su propio bolsillo en el contexto ambiental. Podrían percibir la sostenibilidad empresarial como una cuestión de eficiencia o imagen, más que como una herramienta efectiva para abordar una crisis que perciben como inmanejable.

La persistente falta de correlación significativa entre la creencia en el papel importante de las empresas y la preferencia de compra general de productos responsables también es un punto de discusión relevante. Esto sugiere que, si bien la formación académica puede fomentar el conocimiento y la comprensión del rol empresarial en la sostenibilidad, este conocimiento por sí solo no garantiza un cambio en las preferencias de consumo cotidianas. Podrían estar influyendo otros factores como el precio, la comodidad, la falta de información detallada en el punto de venta o una percepción de falta de impacto de su compra individual (Carrete et al., 2013).

Estos resultados tienen implicaciones importantes para el diseño de estrategias pedagógicas. Si bien es fundamental seguir promoviendo el conocimiento y la comprensión de la sostenibilidad empresarial, es igualmente esencial abordar las creencias y actitudes subyacentes, como el escepticismo sobre la capacidad de acción, que pueden obstaculizar la adopción de comportamientos sostenibles más allá de la mera conciencia general. El desafío docente radica en pasar del conocimiento a la convicción personal y, de ahí, a la acción.

6. CONCLUSIONES

Este estudio destaca la necesidad de un enfoque educativo más holístico que vaya más allá de la transmisión de información sobre sostenibilidad

para fomentar un compromiso real. Nuestras conclusiones nos dirigen hacia metodologías docentes que integren aspectos cognitivos, afectivos y conductuales para superar las barreras identificadas, especialmente el escepticismo hacia la capacidad de acción.

En primer lugar, con el objetivo de abordar el escepticismo de capacidad de acción, es fundamental diseñar intervenciones educativas que no solo presenten la problemática del cambio climático, sino que enfatizen las soluciones viables y el impacto real de las acciones individuales y colectivas, incluyendo las empresariales. Esto implica mostrar casos de éxito, evidenciar la efectividad de las prácticas sostenibles y refutar la percepción de impotencia. Se pueden utilizar estudios de caso que demuestren cómo empresas concretas logran un impacto positivo, o simulaciones donde los estudiantes vean los resultados directos de sus decisiones sostenibles. El objetivo es construir una sensación de autoeficacia y eficacia colectiva (Bandura, 1986).

En segundo lugar, para lograr una mayor internalización y motivación, es importante vincular la sostenibilidad con los valores personales, las experiencias cotidianas y las aspiraciones de los estudiantes. Esto puede lograrse a través de proyectos de aprendizaje-servicio, visitas a empresas con prácticas sostenibles, o el análisis de cómo las problemáticas ambientales afectan su entorno directo y su futuro profesional y personal. Hacer la sostenibilidad relevante a nivel individual y práctico es clave para trascender la mera conciencia (Ajzen, 1991).

En tercer lugar, se considera fundamental promover la acción y la experimentación. Ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen activamente en proyectos prácticos, simulaciones empresariales o desafíos reales que les permitan experimentar los retos y las recompensas de implementar prácticas sostenibles es esencial. Esto no solo refuerza el aprendizaje cognitivo, sino que también fomenta la autoeficacia y la creencia en su capacidad para generar un impacto positivo. Los proyectos interdisciplinarios que involucren la creación de soluciones sostenibles para problemas reales pueden ser muy efectivos, permitiendo a los estudiantes ver el impacto directo de sus acciones.

Por último, resulta clave fomentar el diálogo y la reflexión crítica. Crear espacios seguros y estimulantes para el debate abierto y la reflexión crítica sobre las implicaciones éticas, sociales y económicas de la sostenibilidad es vital. Esto permite a los estudiantes confrontar diferentes perspectivas, cuestionar sus propias suposiciones y construir su propia comprensión y postura informada. Metodologías como el aprendizaje basado en problemas o el estudio de dilemas éticos pueden ser particularmente útiles para explorar la complejidad de la acción en sostenibilidad y la superación de barreras percibidas.

Las conclusiones de nuestro estudio refuerzan el liderazgo y el compromiso de nuestra universidad en la formación de profesionales conscientes y responsables. Demuestran que la integración de la RSC y la sostenibilidad, particularmente en asignaturas como Dirección Estratégica I, está generando un impacto positivo en el aprendizaje, la comprensión, la conciencia y la intención de comportamiento proambiental de nuestros estudiantes. La dedicación de nuestra institución a incluir estos temas en múltiples apartados del temario de la asignatura no solo demuestra una visión avanzada, sino que también nos proporciona una base sólida para seguir innovando. Los resultados de esta investigación nos impulsan a continuar desarrollando metodologías pedagógicas que no solo transmitan conocimientos, sino que también desafíen las creencias y motiven a los estudiantes a traducir su comprensión en acciones concretas, consolidando aún más el papel de nuestra universidad como referente en la educación para la sostenibilidad.

7. REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barnett, M. L., & Salomon, R. M. (2012). Does it pay to be really good? Addressing the shape of the relationship between social and financial performance. *Strategic Management Journal*, 33(11), 1304-1320.

- Carrete, L., Castaño, R., & Felipe, R. (2013). Marketing ecológico, consumo sostenible y posicionamiento estratégico. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(2), 18-29.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Demjanovičová, M., & Varmus, M. (2021). Changing the perception of business values in the perspective of environmental sustainability. *Sustainability*, 13(9), 5226.
- Ding, D., Maibach, E. W., & Leiserowitz, A. (2011). The effect of climate change knowledge and education on public attitudes toward climate change and pro-environmental behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 350-362.
- Drucker, P. F. (1946). *The Future of Industrial Man: A Conservative Approach*. John Day Company.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Capstone.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman.
- Freeman, R. E., & Hasnaoui, A. (2011). The social responsibility of business is to create value for stakeholders. In *Handbook of Research on Global Corporate Social Responsibility* (pp. 53-67). Edward Elgar Publishing.
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141-157.
- Guerras Martín, L. Á., & Navas López, J. E. (2022). *La dirección estratégica de la empresa : teoría y aplicaciones* (6a ed.). Civitas Thomson Reuters.
- Hornsey, M. J., & Fielding, K. S. (2017). Attitudes toward climate change. In *Oxford Research Encyclopedia of Environmental Science*. Oxford University Press.
- Hornsey, M. J., Fielding, K. S., Marshall, G., & Louis, W. R. (2025). Intergroup Conflict Over Climate Change: Problems and Solutions. *European Journal of Social Psychology*. DOI: 10.1002/ejsp.3127
- McEwen, T. (2013). An examination of the barriers that impact the implementation of environmental sustainability practices in small businesses. *Journal of Business & Entrepreneurship*, 25(1).
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62-77.
- Shi, J., Visschers, V. H., & Siegrist, M. (2016). Public understanding of climate change: The impact of scientific, economic, and policy information. *Environmental Education Research*, 22(1), 1-16.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Stocker, T. F., Qin, D., Plattner, G. K., Tignor, M., Allen, S. K., Boschung, J., & Midgley, P. M. (Eds.). (2013). *Climate change 2013: The physical science basis*. Cambridge University Press.
- Stojanović, A., Milošević, I., Arsić, S., Mihajlović, I., & Đorđević, P. (2018). Importance of environmental sustainability for business sustainability. In 8th International Conference on Environmental and Material Flow Management (pp. 1-7).
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN.

A COMPARATIVE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SUSTAINABILITY LITERACY AND ENVIRONMENTAL LITERACY IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH TRENDS AND FUTURE DIRECTIONS

KARL-HEINZ ARVIND ERMISCH
Universidad Europea de Canarias

1. INTRODUCTION

Sustainability has solidified its status as a global imperative, transcending disciplinary boundaries and necessitating integrated responses to pressing challenges such as environmental degradation, social inequities, and economic instability. The United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), adopted in 2015, highlight the urgency of fostering sustainable practices and mindsets across all sectors, with education—particularly higher education—positioned as a linchpin for achieving these ambitious targets (Prieto-Jiménez et al., 2021). Higher education institutions (HEIs) serve as vital hubs for knowledge creation, innovation, and the cultivation of future leaders capable of addressing the multifaceted crises of the 21st century, from climate change and biodiversity loss to systemic poverty and resource scarcity (Barth & Michelsen, 2013). Within this transformative landscape, two interrelated yet distinct constructs have gained prominence: sustainability literacy and environmental literacy.

Sustainability literacy is broadly defined as the knowledge, skills, attitudes, and competencies required to comprehend and act upon the interconnected environmental, social, and economic dimensions of sustainability across personal, professional, and civic contexts (Décamps et al., 2017). Environmental literacy, in contrast, focuses more narrowly on understanding ecological systems, environmental challenges, and

human impacts on the natural world, rooted in scientific inquiry and ecological awareness (McBride et al., 2013). As HEIs grapple with escalating global demands, the interplay, divergence, and synergy between these literacies have emerged as critical areas of inquiry, yet their research landscapes remain fragmented, underexplored in comparative terms, and ripe for systematic analysis (Shahawati et al., 2024).

The evolution of sustainability and environmental education within higher education reflects a combination of historical shifts, pedagogical innovations, and global policy imperatives. Early efforts were predominantly anchored in environmental education, emphasizing ecological literacy and operational sustainability initiatives like campus greening (Orr, 1992). Over time, the discourse has expanded to embrace sustainability literacy, driven by a recognition of the need for holistic, systems-oriented approaches that integrate social justice, economic viability, and interdisciplinary problem-solving (Wals & Benavot, 2017). This shift delineates a fundamental distinction: environmental literacy equips individuals with the tools to analyze ecological issues—such as deforestation or pollution—through a scientific lens (Jordan et al., 2011), while sustainability literacy fosters a broader capability to address socioeconomic drivers and equitable solutions, such as renewable energy transitions or community resilience (Redman & Wiek, 2021). Despite their growing significance, both fields exhibit fragmentation—environmental literacy with its disciplinary roots and sustainability literacy with its diverse definitions and applications—while studies exploring their combined potential remain limited (Hess & Collins, 2018).

1.1. SUSTAINABILITY LITERACY LITERATURE REVIEW

Sustainability literacy has emerged as a cornerstone of higher education's response to global sustainability challenges, reflecting the pressing need for graduates equipped to navigate and mitigate the complexities of today's world. It is a multifaceted construct encompassing the knowledge, skills, attitudes, and competencies necessary to understand and act upon sustainability's environmental, social, and economic dimensions, fostering transformative change across personal, professional, and societal spheres (Kuehl et al., 2023). Its conceptual roots

trace back to the early 2000s, when sustainability education began to shift from a narrow environmental focus to a broader, integrative framework aligned with global initiatives like the SDGs (Albareda-Tiana et al., 2018). Foundational works established key competencies—systems thinking, anticipatory thinking, normative competence, strategic competence, and interpersonal skills—as the bedrock of sustainability literacy, emphasizing its role in enabling learners to address “wicked problems” that defy simple solutions (Redman & Wiek, 2021).

Recent scholarship has significantly expanded the field, driven by global policy frameworks and societal demands. Sustainability literacy transcends traditional education by embedding transformative competencies like value-based decision-making and futures thinking, essential for navigating uncertainties. Research surged from 2015 to 2023, spurred by initiatives like UNESCO’s ESD roadmap, with studies exploring its integration across diverse contexts: general curricula (Cebrián et al., 2021), STEM disciplines (Sánchez-Carracedo et al., 2021), business education (Annan-Diab & Molinari, 2017), and global citizenship frameworks (Cotton et al., 2007).

Pedagogical approaches vary widely, from experiential learning and real-world problem-solving (Brundiers et al., 2021) to community-engaged initiatives (Vaughter et al., 2022) and digital tools. Regional studies highlight its adoption in European HEIs (Dlouhá & Pospíšilová, 2018), while cross-cultural variations reveal disparities in its global uptake (Michel & Buckley, 2023).

Despite this proliferation, the sustainability literacy literature remains fragmented and contested. Definitions range from competency-based models (Bianchi & Pisiotis, 2022) to transformative pedagogies emphasizing ethical awareness (Glasser & Hirsh, 2016), leading to inconsistent conceptualizations across studies (Kioupi & Voulvoulis, 2019). Implementation varies by institution, with barriers including faculty resistance, resource constraints, and disciplinary silos. Assessment remains a challenge, with a lack of standardized tools to measure sustainability literacy’s outcomes, despite calls for evidence-based approaches (Fischer et al., 2015).

Bibliometric analyses have begun to map this landscape. Trends from 2010 to 2023 within ESD identified thematic clusters—competency development, pedagogical innovation, institutional barriers—and key journals like *Sustainability* and *Journal of Cleaner Production* (Nousheen & Kalsoom, 2022). Global trends and regional disparities from 2015 to 2023 highlight North America and Europe as research hubs (Griebeler et al., 2022), while growth from 2010 to 2022 emphasizes gaps in practical application (Leal Filho et al., 2016). Disciplinary foci, such as STEM, reveal underexplored areas like humanities or social sciences (Sánchez-Carracedo et al., 2021), underscoring the need for a comprehensive synthesis to consolidate sustainability literacy’s intellectual structure and address these disparities in higher education (Fošner, 2025).

1.2. ENVIRONMENTAL LITERACY LITERATURE REVIEW

Environmental literacy, with its origins in environmental education, boasts a longer and more established trajectory in higher education, rooted in the need to foster ecological awareness and stewardship. It is defined as the capacity to understand ecological principles, environmental issues, and human–nature interactions, emphasizing scientific knowledge, awareness of environmental problems, and skills for informed decision-making (McBride et al., 2013). Emerging in the 1960s and 1970s amid growing environmental movements, it gained traction through initiatives like the Tbilisi Declaration and was initially focused on K–12 education before extending to higher education (Orr, 1992). Early research concentrated on fostering awareness of issues like pollution, deforestation, and resource depletion, often within natural science or environmental studies programs (Hollweg et al., 2011). Its evolution toward actionable competencies—environmental problem-solving, critical analysis of ecological data, and behavioral change—retained a predominantly ecological focus (Jordan et al., 2011).

Contemporary studies have broadened its scope while highlighting its enduring relevance. Its role in climate change education advocates integration into interdisciplinary curricula to address pressing ecological crises (Hess & Collins, 2018). Application in teacher training emphasizes its importance in preparing educators to instill environmental awareness in future generations (Shephard & Furnari, 2013).

Conceptual boundaries argue for a renewed focus on ecological literacy in higher education to counter climate denialism and environmental degradation (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020).

Regional analyses document its prominence in North American HEIs, often tied to field-based learning and environmental science degrees, while adaptation in global south contexts addresses local issues like water scarcity and deforestation (Ardoin et al., 2020). Pedagogical innovations include citizen science projects (Jordan et al., 2011) and experiential learning, reflecting its practical orientation.

However, the environmental literacy literature exhibits notable limitations. Its disciplinary grounding in ecology and environmental science often excludes social and economic dimensions, misaligning it with the SDGs' holistic framework (Shulla et al., 2020). Emphasis on individual behaviors—e.g. recycling or conservation—over systemic change falls short of addressing root causes like industrialization or policy failures (Orr, 1992). Its stronger presence in K–12 contexts, with higher education applications lagging in transformative potential, is noted (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020).

Bibliometric analyses are scarce, with most reviews being qualitative or systematic. Trends from 2000 to 2020 identified key journals (*Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*) and themes (ecological literacy, behavior change), but relied on narrative synthesis rather than quantitative methods (Goldman et al., 2006). A scoping review of environmental learning in higher education from 2010 to 2022 noted a focus on science-based outcomes, yet without bibliometric rigor (Rickinson & McKenzie, 2021). This lack of quantitative synthesis leaves environmental literacy's research trajectory in higher education underexplored, particularly in comparison to sustainability literacy's rapid growth, highlighting the need for systematic mapping to assess its contemporary scope and influence (Ariyatun & Sudarmin, 2024).

1.3. RESEARCH GAP

Although both literacies aim to advance Education for Sustainable Development (ESD), they have largely been studied separately. Only a limited body of literature examines their intersection or compares their

trajectories in higher education (Wals & Benavot, 2017; Hallinger & Nguyen, 2020). Initial efforts suggest they are complementary—environmental literacy providing depth in ecological knowledge (“the what”) and sustainability literacy offering breadth in addressing social and economic contexts (“the how”) (Sterling, 2010; Redman & Wiek, 2021). Yet, no study to date has systematically compared the research landscapes of sustainability literacy and environmental literacy.

The rapid evolution of both fields—driven by digital integration, STEM applications (Sánchez-Carracedo et al., 2021), global citizenship synergies (Cotton et al., 2007), and climate education demands (Hess & Collins, 2018)—underscores the timeliness of a comparative synthesis.

Practical implications for HEIs amplify this urgency. As institutions face mounting pressure to produce graduates capable of addressing interconnected challenges (Shulla et al., 2020), understanding how these literacies are researched and prioritized can inform curriculum development, faculty training, and institutional policy (Bianchi & Pisiotis, 2022). The lack of prior comparative bibliometric studies leaves critical questions unanswered: How do publication trends differ between the two literacies? Which institutions and regions lead their research? What thematic overlaps or gaps exist, particularly in pedagogy or assessment (Fischer et al., 2015)? A comparative analysis can identify leading contributors, influential works, and underexplored areas—such as interdisciplinary applications or cultural adaptations—offering actionable insights (Zupic & Čater, 2015).

2. OBJECTIVES

To address this gap, the present study conducts a comparative bibliometric analysis of sustainability literacy and environmental literacy in higher education, covering publications from 2006 to 2024. The central research question is: How do the research trends, thematic emphases, and collaboration networks of sustainability literacy in higher education compare to those of environmental literacy? The objectives are to: (1) map the publication trends and growth of each field over time; (2) identify influential authors, institutions, and publications in each domain; (3)

examine the thematic structure of research through keyword and co-citation analysis; and (4) determine areas of convergence and divergence between sustainability literacy and environmental literacy scholarship.

By answering these questions, the study aims to clarify the relationship between sustainability literacy and environmental literacy research. The goal is to uncover how each field has developed, highlight their respective strengths and gaps, and suggest ways that integrating insights from both can advance education for sustainable development in higher education.

3. METHODOLOGY

3.1. UNITS OF ANALYSIS

This study involved bibliographic records of scholarly publications. Two document samples were extracted from Scopus, representing research on sustainability literacy and environmental literacy in higher education. The sustainability literacy dataset comprised 121 publications (journal articles, conference papers, and book chapters) published from 2006 through 2024, while the environmental literacy dataset included 94 publications from 2006 through 2024 (with the first records appearing in 2009). All records were limited to English-language publications to ensure consistency. These documents serve as the units of analysis for comparison between the two literacies.

3.2. INSTRUMENTS

We utilized the Scopus database as the primary source of bibliographic data, given its broad coverage of educational research. Two structured search queries (one for each literacy) were developed to retrieve relevant publications (see Procedure). The search results and associated metadata (titles, authors, affiliations, year, keywords, abstracts, and citation counts) were exported to CSV format. For data analysis, we used VOSviewer (version 1.6.20) – a specialized software for bibliometric network analysis – to construct and visualize co-authorship, co-citation, and keyword co-occurrence networks. This tool applies algorithms for

mapping bibliometric relationships (e.g., clustering of related authors or terms) and was chosen for its capability to handle large datasets and produce interpretable network maps. Additionally, Microsoft Excel was used to compute descriptive statistics (e.g., publication counts per year, frequency distributions by document type and subject area)

3.3. PROCEDURE

Data collection was carried out in March 2025 following a reproducible search strategy. First, we defined a Scopus query for sustainability literacy in higher education, using the keywords “sustainability literacy” AND (“higher education” OR university OR undergraduate) in article titles, abstracts, or keywords. An equivalent query was formulated for environmental literacy, using “environmental literacy” AND (“higher education” OR university OR undergraduate). Both queries were restricted to publications from 2006 to 2024 (inclusive). We applied filters to include only peer-reviewed literature (articles, conference proceedings, and book chapters), excluding dissertations, reports, and other gray literature. The searches returned all documents containing the target terms in the context of higher education. The raw results were then refined: duplicate records (e.g., the same publication indexed twice) were removed, and non-relevant hits (e.g., papers where “literacy” referred to unrelated contexts) were screened out by reviewing titles and abstracts. After this cleaning process, the final sample consisted of the two datasets described in the Participants section. All data were obtained from publicly available literature; no ethical approval was required for analyzing these records.

3.4. DATA ANALYSIS

We conducted a comparative bibliometric analysis in three main steps. First, we performed descriptive statistical analysis on each dataset to characterize basic publication patterns. This included determining the number of publications per year (to identify growth trends), the distribution of document types (articles, chapters, etc.), publication venues (top journals or conference proceedings), subject area classifications, and citation metrics (e.g., total citations per field and most-cited works).

Second, we carried out bibliometric network analysis using VOSviewer. For each dataset, we generated: (a) co-authorship networks of authors to examine collaboration structures (using a minimum publication threshold to focus on prolific contributors); (b) co-citation networks of references cited in the dataset, to reveal influential works and how they cluster into research themes; and (c) co-occurrence networks of keywords (including author-provided keywords and high-frequency terms from abstracts) to map the thematic structure of each field. Appropriate thresholds were set (e.g., a minimum number of publications for authors, or minimum occurrences for keywords) to include meaningful nodes and improve clarity of the networks. Third, we compared the two fields' bibliometric profiles to identify differences and overlaps. The results of the descriptive and network analyses were examined side by side. We noted contrasts in publication trajectories, prominent authors and institutions, core literature (via co-cited references), and prevalent topic clusters.

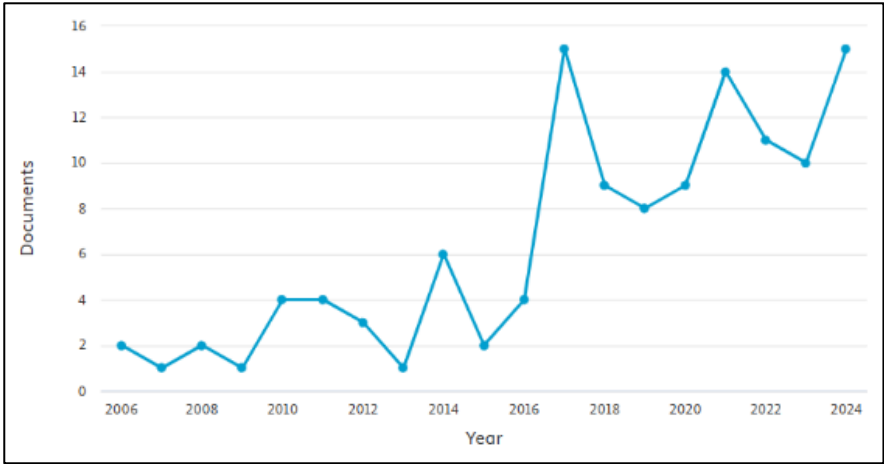
Limitations of the methodology include the focus on English-language sources (potentially overlooking relevant research in other languages) and the exclusion of literature not indexed in Scopus (which may omit some emerging or regional studies). These constraints mean the findings reflect the mainstream, indexed research landscape.

4. RESULTS

4.1. PUBLICATION OUTPUT AND DOCUMENT CHARACTERISTICS

From 2006 to 2024, as shown in Figure 1, sustainability literacy research in higher education grew rapidly in the mid-2010s and then plateaued, whereas environmental literacy research expanded more gradually at first but surged in the late 2010s. The sustainability literacy dataset shows a low output in the early years (1–3 publications annually through 2012), followed by a notable rise around 2015–2016, reaching a peak of about 15 documents in 2016, then maintaining a high output of roughly 10–14 publications per year through the early 2020s. In 2024 it had a slight dip (around 10 publications).

FIGURE 1. *Sustainability Literacy. Documents per year*



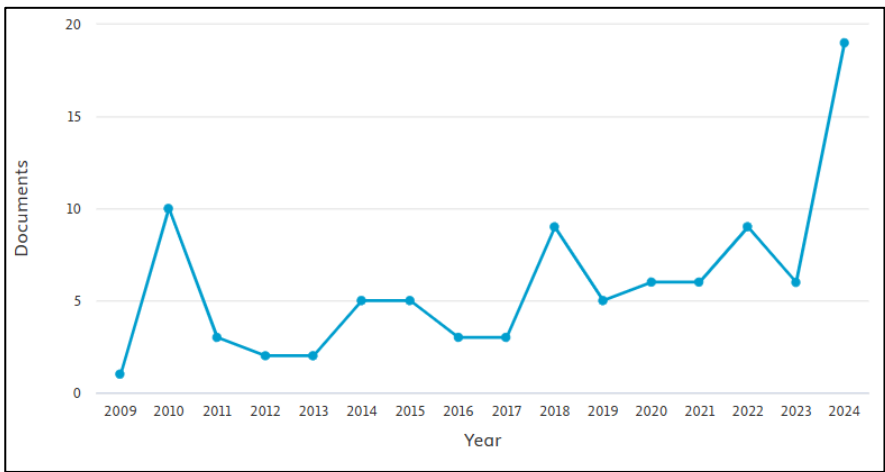
Source: Scopus

In contrast, the environmental literacy output (Figure 2) remained minimal until 2009 (the first year with a publication in our dataset) and stayed at 2–5 documents per year up to 2015. After 2015, coinciding with growing global emphasis on sustainability education, environmental literacy publications accelerated – climbing to about 10 in 2016 and continuing to increase through the 2020s. By 2023 the field produced 15 publications in that year, and in 2024 it peaked at roughly 20 publications. This trend indicates that sustainability literacy research gained momentum earlier (around the mid-2010s), while environmental literacy research experienced its major growth a few years later, recently catching up in volume.

In terms of publication types, both literacies are dominated by journal articles, but sustainability literacy shows an even stronger emphasis on articles (Figures 3 and 4, respectively, below). About 70% of sustainability literacy publications are journal articles, with smaller shares for book chapters (~12%) and conference papers (~11%). Environmental literacy publications include roughly 60% journal articles, with a higher proportion of book chapters (~16%) and conference papers (~15%), as well as a small percentage of reviews and other documents. This suggests that sustainability literacy research is more concentrated in

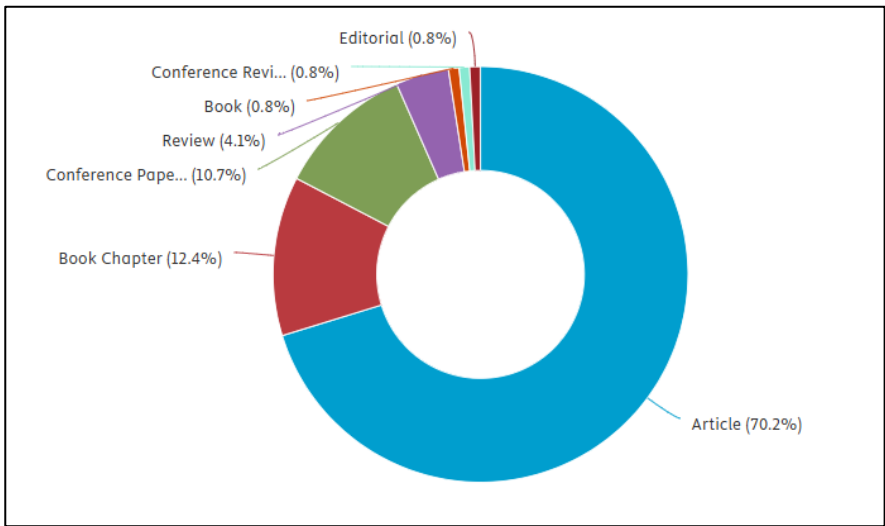
journals, whereas environmental literacy work is disseminated through a slightly broader mix of publication outlets.

FIGURE 2. *Environmental Literacy. Documents per year*



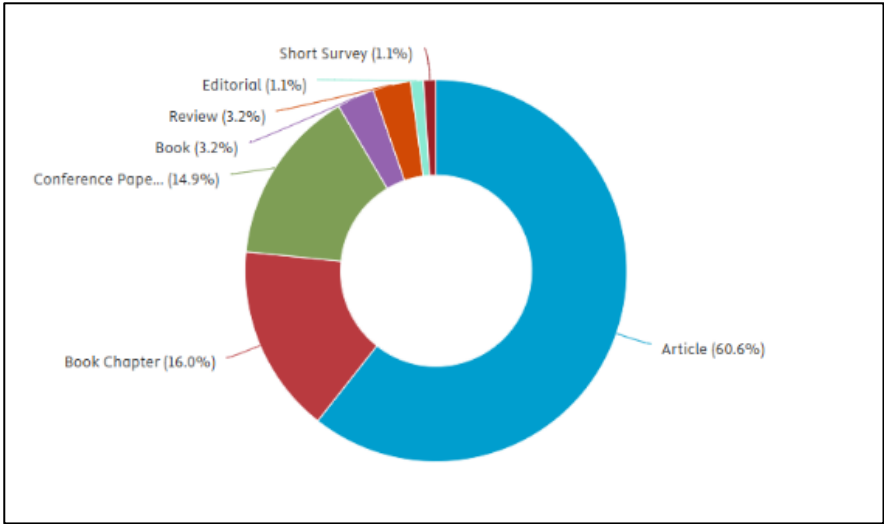
Source: Scopus

FIGURE 3. *Sustainability Literacy. Documents by type*



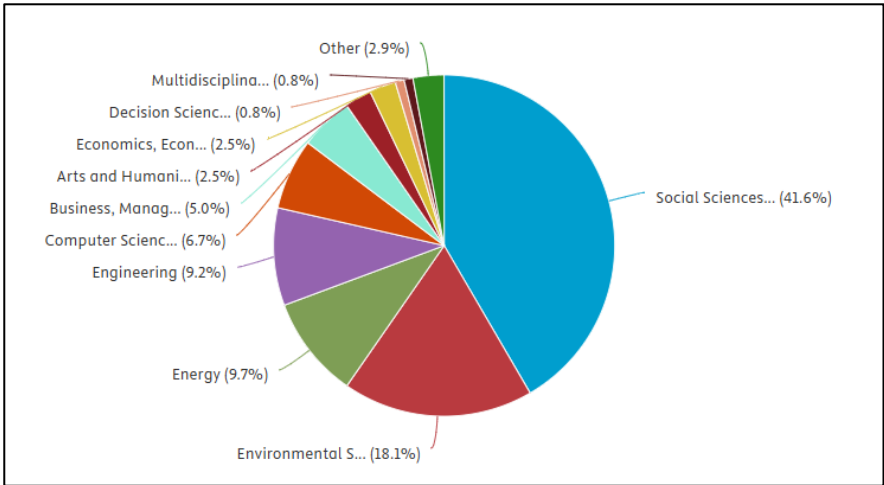
Source: Scopus

FIGURE 4. *Environmental Literacy. Documents by type*



Source: Scopus

FIGURE 5. *Sustainability Literacy. Documents by subject area*



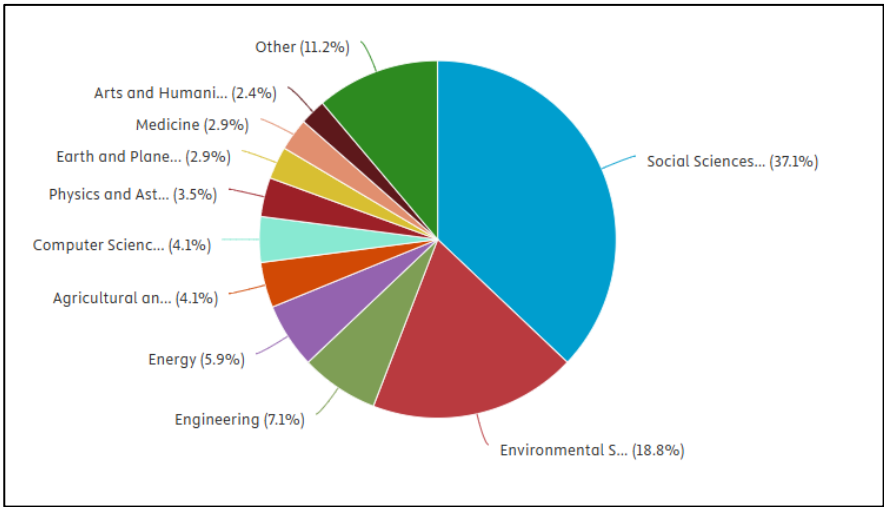
Source: Scopus

The disciplinary distribution of these publications also differs. Sustainability literacy scholarship is strongly rooted in the Social Sciences (around 40–42% of publications), reflecting its emphasis on educational

and societal aspects. The next largest subject categories for sustainability literacy are Environmental Science (~18%), followed by Energy and Engineering (around 9–10% each), with smaller contributions from disciplines like computer science, business, humanities, and economics.

In contrast, as shown in Figure 6, environmental literacy research, while also led by Social Sciences (~37%), has a more balanced interdisciplinary profile. Environmental Science accounts for about 19%, and Engineering and Energy contribute smaller shares (7% and 6%, respectively). Notably, the environmental literacy dataset includes about 11% of publications classified in an “Other” category that spans fields such as medicine, arts and humanities, and earth sciences – a higher diversity of fields than seen in the sustainability literacy set. Overall, sustainability literacy research in higher education is more tightly focused in education-related social science contexts, whereas environmental literacy research engages a slightly wider range of academic disciplines, integrating ecological and applied science perspectives.

FIGURE 6. *Environmental Literacy. Documents by subject area*

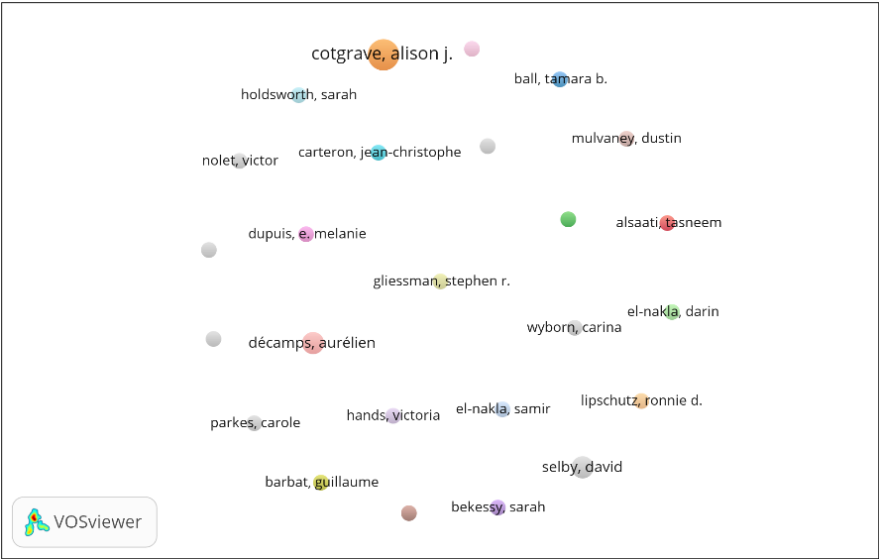


Source: Scopus

4.2. CITATION ANALYSIS

The two fields exhibit different patterns of scholarly impact and influence. In the sustainability literacy dataset, a small number of authors and works account for a large share of citations, whereas environmental literacy’s citations are more evenly distributed across contributors. The author citation network for sustainability literacy (see Figure 7) is sparse – only a few author clusters emerge, indicating that a handful of researchers (and their collaborators) dominate the citations. This aligns with the field’s fragmented collaboration noted below.

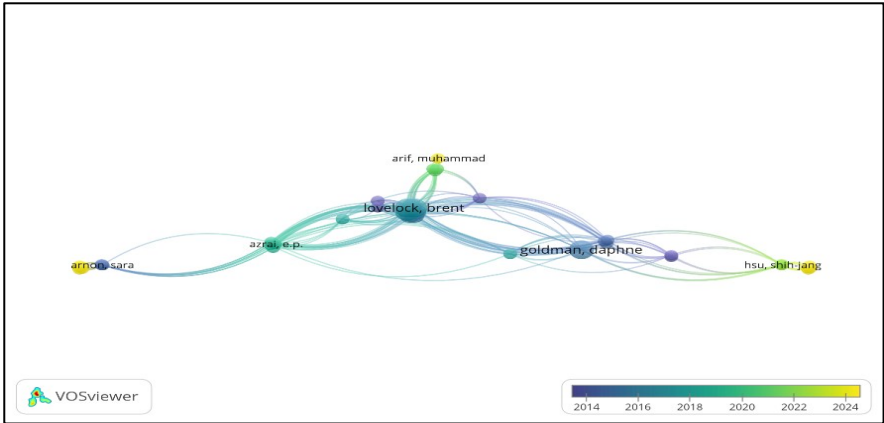
FIGURE 7. *Sustainability literacy. Citation, authors, minimum 1 document and 50 citations*



Source: VOSviewer

Figure 8, in contrast, shows that the environmental literacy author citation network is denser and includes more interconnected authors, reflecting a broader base of influential researchers contributing to the field.

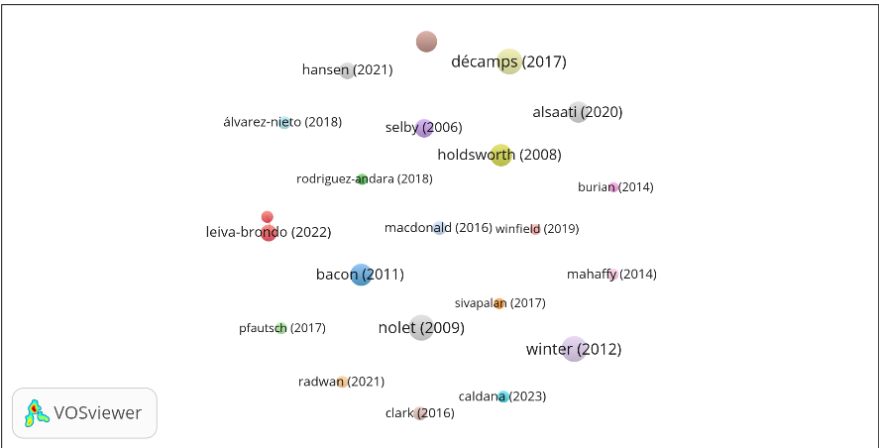
FIGURE 8. *Environmental literacy. Citation, authors, minimum 1 document and 0 citations*



Source: VOSviewer

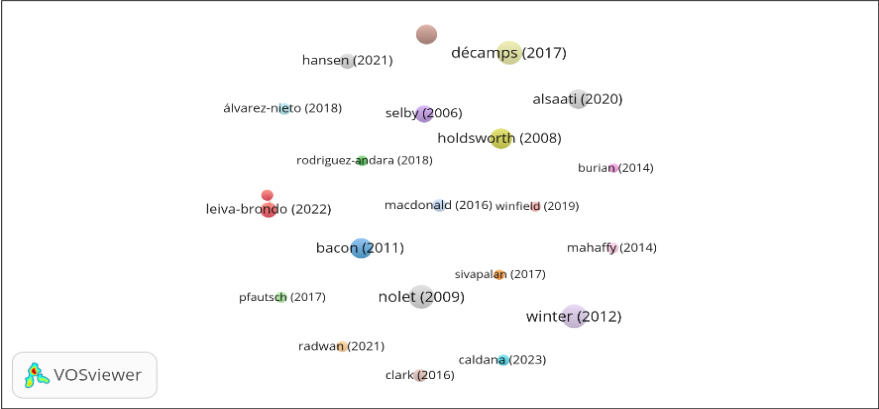
Similarly, the document citation analysis shows that sustainability literacy’s most-cited publications are concentrated in a narrow timeframe (mid-2010s) and are loosely connected to each other (Figure 9). Environmental literacy’s highly cited documents, on the other hand, span a wider range of years (2010 through the early 2020s) and form a more cohesive citation network (Figure 10), indicating that seminal works in environmental literacy build upon one another over time.

FIGURE 9. *Sustainability literacy. Citation, documents, minimum 20 citations*



Source: VOSviewer

FIGURE 10. *Environmental literacy. Citation, documents, minimum 10 citations*



Source: VOSviewer

A notable difference is seen in the journals and venues that publish work in these areas. Sustainability literacy research (see Table 1) has been frequently published in specialized sustainability and education journals. For example, the International Journal of Sustainability in Higher Education alone accounts for a large number of citations in this field (Table 1), and other prominent outlets include Sustainability (Switzerland) and Environmental Education Research. The concentration of citations in a few journals suggests a relatively focused dissemination of sustainability literacy findings.

TABLE 1. *Sustainability literacy. Citation, source, minimum documents per source 2*

Source	Citations
Total International Journal of Sustainability in Higher Education	465
Total Sustainability (Switzerland)	221
Total Structural Survey	120
Total Environmental Education Research	114
Total Teachers College Record	113
Total International Journal of Management Education	111
Total Journal of Geography in Higher Education	76
Total On the Horizon	33
Total Journal of Environmental Studies and Sciences	32
Total Nurse Education Today	30
Total World Sustainability Series	30

In the environmental literacy dataset, influential publications are spread across a more diverse set of journals (Table 2). Environmental Education Research is a leading journal for this topic (as shown by its citation count in Table 2), and environmental literacy studies also appear in venues like Sustainability (Switzerland), Journal of Cleaner Production, Journal of Science Education and Technology, and even domain-specific outlets such as Nurse Education Today. No single journal dominates the environmental literacy citations to the extent seen in sustainability literacy. This suggests that environmental literacy research is disseminated through multiple academic communities (environmental education, science education, sustainability, etc.), whereas sustainability literacy research, while interdisciplinary, has a more defined set of go-to journals.

TABLE 2. *Environmental literacy. Citation, source, minimum documents per source 2*

Source	Citations
Total Environmental Education Research	115
Total Sustainability (Switzerland)	100
Total Journal of Cleaner Production	97
Total Journal of Science Education and Technology	66
Total International Journal of Environmental and Science Education	63
Total Nurse Education Today	63
Total Enseñanza de las Ciencias	36
Total International Journal of Sustainability in Higher Education	36
Total Journal of Environmental Studies and Sciences	33
Total Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	30
Total Environmental Education Research	115

Source: Own work

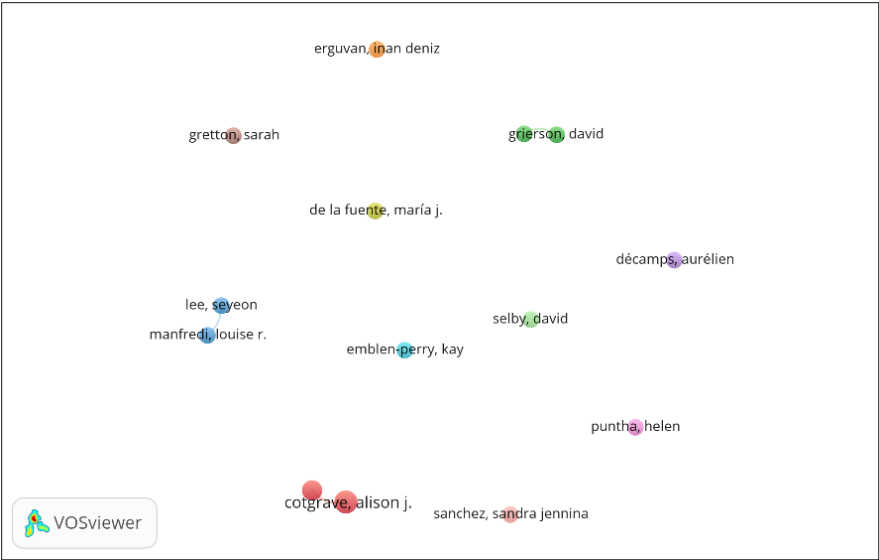
4.3. COLLABORATION PATTERNS

The co-authorship networks highlight a stark contrast in how research teams are connected in these two fields.

Sustainability literacy research collaborations are fragmented into many small, isolated groups, with few links between them. In the co-authorship map for sustainability literacy (Figure 11]), the largest cluster of authors is limited and there are several disconnected clusters, indicating that different researchers or teams often work in parallel

without collaborating with each other. No single collaborative network unifies the field; instead, one finds pockets of researchers (sometimes centered around particular institutions or regions) who publish on sustainability literacy but seldom co-author across groups.

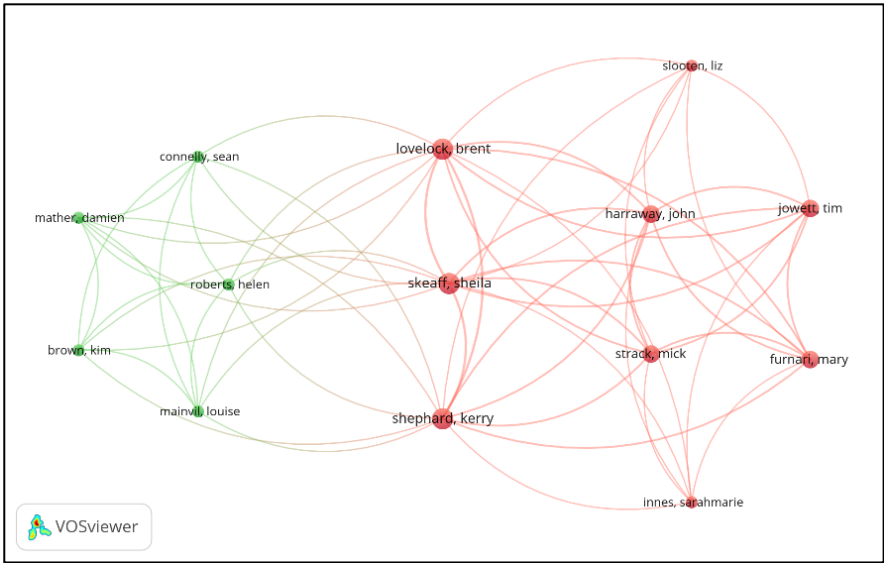
FIGURE 11. Sustainability literacy. Co-authorship, authors, minimum documents per author 2



Source: VOSviewer

For environmental literacy, the co-authorship network (Figure 12) contains larger clusters of researchers and some bridging connections between clusters. For instance, one cluster might include researchers from a certain country or project, and another cluster from elsewhere, with a few authors connecting these groups. This more interconnected structure implies that the environmental literacy community has a greater degree of collaboration and knowledge-sharing across different researchers and institutions compared to the sustainability literacy community. In practical terms, environmental literacy scholars appear to form a more cohesive international or at least multi-institutional network, whereas sustainability literacy scholars have yet to converge into a well-connected global network.

FIGURE 12. *Environmental literacy. Co-authorship, authors, minimum documents per author 1*



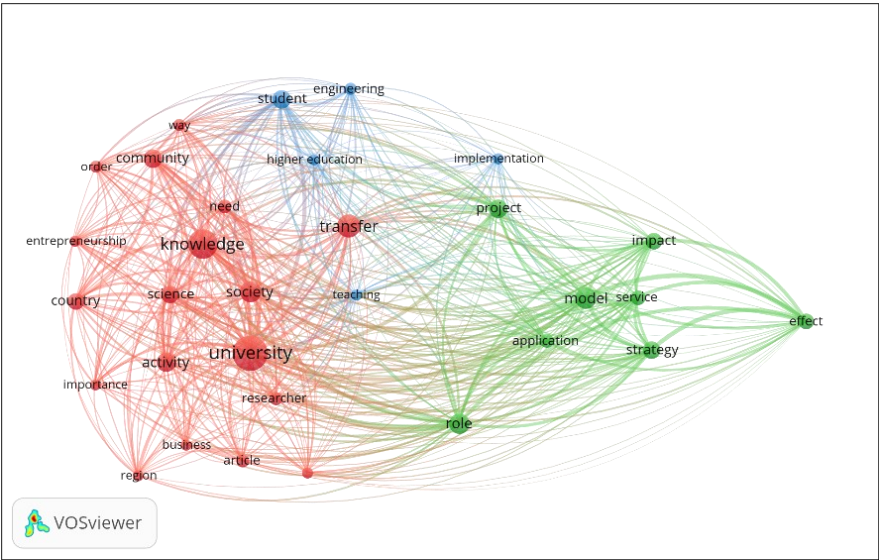
Source: VOSviewer

4.4. THEMATIC ANALYSIS

Finally, an analysis of keyword co-occurrence and thematic content reveals how each field structures its research topics. The sustainability literacy literature encompasses multiple distinct themes that are not tightly integrated, whereas environmental literacy research centers around a more unified set of themes. In the sustainability literacy dataset, the frequent terms and keywords cluster into several groups with different foci. One cluster of terms (from abstracts and titles) emphasizes institutional and societal context – words like “university,” “student,” “knowledge,” and “society” often appear together, reflecting studies on campus initiatives and societal impacts of sustainability education. Another cluster revolves around pedagogy and implementation, with terms such as “education,” “curriculum,” “model,” and “strategy” indicating a focus on teaching approaches and integrating sustainability into programs. A third cluster highlights technical or discipline-specific angles, featuring terms like “engineering,” “project,” or “technology” that point to applied sustainability projects and STEM education links. Notably, these

clusters in sustainability literacy are relatively separate; there is limited overlap, suggesting that researchers concentrate on either the social/institutional dimension, or on pedagogical strategy, or on technical applications, with fewer studies bridging all three. This results in a fragmented thematic landscape for sustainability literacy (as illustrated by the distinct groups of keywords in Figure 13).

FIGURE 13. Sustainability literacy. Co-occurrence of terms, based on abstract field, with a minimum of 50 occurrences

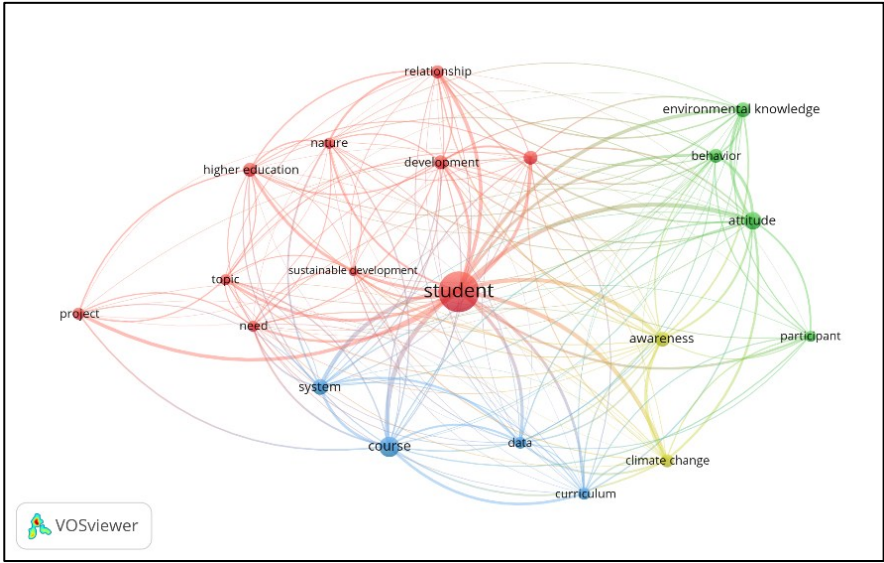


Source: VOSviewer

Environmental literacy, by contrast, shows a more cohesive thematic structure. Many of the frequent keywords in the environmental literacy dataset converge on the topic of student learning and environmental knowledge. For example, “student,” “environmental knowledge,” “behavior,” and “sustainable development” often co-occur, reflecting the field’s focus on assessing students’ environmental understanding and pro-environmental behaviors in educational settings. Another prominent set of terms includes “curriculum,” “teaching,” and “system,” indicating efforts to integrate environmental literacy into educational curricula and to approach it systematically. Overall, the environmental literacy keywords tend to link back to the central concept of environmental literacy

itself – indeed, “environmental literacy” is frequently a primary keyword that connects to subthemes such as awareness, education, and climate change (Figure 14). This means the various research topics (e.g., climate change education, sustainability in curriculum, measuring environmental awareness) are all seen as part of the broader environmental literacy agenda. In contrast, the dispersion of terms in sustainability literacy indicates an ongoing need to develop integrative frameworks that link its diverse themes – for example, connecting technical sustainability solutions with social change education and policy.

FIGURE 14. *Environmental literacy. Co-occurrence of terms, based on abstract field, with a minimum of 15 occurrences*



Source: VOSviewer

5. DISCUSSION

The comparative findings illustrate how sustainability literacy and environmental literacy have followed different trajectories in higher education, reflecting their conceptual origins and external drivers (e.g. global policy initiatives). The surge in sustainability literacy publications around 2015–2016 aligns with the adoption of the SDGs and

related education agendas that boosted sustainability-focused scholarship in academia. Environmental literacy, on the other hand, experienced a more delayed upswing – its rapid growth after 2020 can be seen as a reaction to intensifying environmental crises and climate change awareness, which pressured higher education to enhance ecological literacy (as noted by Hess & Collins, 2018). In essence, sustainability literacy research built early momentum in response to international sustainability goals, while environmental literacy research caught up later as urgent environmental challenges (e.g. climate action post-Paris Agreement) demanded attention in curricula.

Differences in publication types and disciplinary focus suggest that the two fields occupy somewhat distinct niches in academia. Sustainability literacy's heavy concentration in journal articles (around 70%) indicates a solidified academic discourse primarily targeting scholarly communities. This is characteristic of a maturing field where researchers prioritize peer-reviewed journals as the main outlet for dissemination (Donthu et al., 2021). In contrast, environmental literacy's output – with a greater mix of book chapters and conference proceedings – implies broader engagement with practical and educational audiences beyond academia. This pattern reflects environmental literacy's roots in educational practice and community programs (Orr, 1992), as well as its historically broader stakeholder base (schools, educators, practitioners) that valorizes diverse publication formats. The subject area analysis reinforces this distinction: sustainability literacy research is largely situated in education and social science contexts, whereas environmental literacy research remains anchored in environmental science yet reaches into various applied fields (health, arts, etc.). This confirms earlier observations that sustainability literacy tends to emphasize social and pedagogical dimensions of sustainability, while environmental literacy retains a core focus on ecological content (Kioupi & Voulvoulis, 2019). For higher education, these differences mean that sustainability literacy initiatives often align with social science and interdisciplinary studies programs, whereas environmental literacy is readily integrated into science education and cross-curricular environmental initiatives.

Our citation and network analyses further highlight how each field's knowledge structure has evolved. Sustainability literacy's citation network was dominated by a few key works and authors from the mid-2010s, indicating that certain seminal papers (e.g. on sustainability competencies) gained significant influence when the field rapidly expanded. However, beyond these core contributions, the field's intellectual base appears fragmented – an outcome of varying definitions and approaches that have not yet converged into a cohesive canon. By contrast, environmental literacy's influence is more evenly spread across many studies and over time, pointing to a steadier accumulation of knowledge. This aligns with the longer history of environmental literacy: foundational concepts (such as environmental awareness and ecological behavior) have been revisited and built upon over decades, resulting in a stable, if broad, body of literature. Notably, our finding that sustainability literacy research is highly concentrated in specific high-impact journals (e.g. *IJSHE*) while environmental literacy is published across diverse outlets suggests that the sustainability literacy community is more insular. Environmental literacy's dispersion across journals may indicate that its ideas permeate multiple academic forums, but it could also dilute visibility. These patterns echo the need for more integration in sustainability literacy scholarship, as repeatedly suggested in the literature. A more connected network of scholars and a more unified set of reference works would help solidify sustainability literacy as a distinct academic domain.

The collaboration patterns reveal a related insight: the sustainability literacy research community remains fragmented and siloed, whereas the environmental literacy community is comparatively cohesive. Sustainability literacy scholars tend to form small clusters often centered on particular institutions or regions, with limited collaboration between clusters. This lack of interconnectedness might be hindering the field's theoretical consolidation and could explain why multiple definitions and frameworks persist. It underscores a clear opportunity: fostering interdisciplinary and international research collaborations on sustainability literacy could bridge these silos (Brundiers et al., 2021). In contrast, environmental literacy's existing networks (for example, collaborations formed

through international environmental education programs) provide a model for building a global research community. Our results align with Shephard and Furnari's (2013) observation that environmental education efforts in higher education benefit from networking among educators and researchers. Increasing collaboration in sustainability literacy research – perhaps by linking currently separate research groups working on curriculum, campus sustainability, and student competencies – can lead to more robust, generalizable findings and a shared research agenda.

When comparing thematic content, the two literacies exhibit a striking complementarity. Sustainability literacy research covers a broad spectrum of themes (from university sustainability initiatives and social change to engineering projects) but often treats them separately. This thematic breadth reflects the expansive scope of sustainability literacy – which inherently spans environmental, social, and economic spheres – yet the lack of integration among these themes suggests that researchers may focus on individual aspects of sustainability (such as pedagogy or technical solutions) without consistently connecting them to the larger picture. Recent work has noted this challenge: for instance, Kuehl et al. (2023) found that assessing what students know about sustainability can be difficult because the concept encompasses so many domains. Environmental literacy research, with its more unified emphasis on student learning outcomes and knowledge, demonstrates how a clearer thematic focus can yield a cohesive research approach. Much of the environmental literacy scholarship centers on evaluating and improving learners' understanding of environmental issues – a theme that naturally binds the field together. This focus resonates with the field's educational mission and is exemplified by common measures of environmental literacy (McBride et al., 2013) and efforts to give students a more active role in addressing environmental problems (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020). The convergence of terms around “environmental literacy” in our analysis (with that phrase linking to related topics like awareness, curriculum, and behavior) confirms that, despite covering various topics, environmental literacy research remains anchored by its core concept. In contrast, the dispersion of terms in sustainability literacy indicates an ongoing need to develop integrative

frameworks that link its diverse themes – for example, connecting technical sustainability solutions with social change education and policy.

The complementary strengths of sustainability literacy and environmental literacy imply that higher education institutions can benefit from addressing them in tandem. For policy-makers and curriculum designers, the findings support integrating sustainability literacy competencies into educational standards and teacher training, alongside traditional environmental education. For instance, sustainability literacy's emphasis on systems thinking and socio-economic impact can be incorporated into environmental science programs to ensure students not only understand environmental problems but also the human dimensions and solutions (Cebrián et al., 2021). Likewise, environmental literacy's focus on tangible environmental knowledge and behaviors can strengthen sustainability curricula by grounding abstract sustainability concepts in concrete ecological understanding. University leaders should encourage cross-departmental collaboration – for example, between social science educators and natural science faculty – to create interdisciplinary courses and programs that unite these literacies. Establishing campus sustainability centers or working groups that include experts in environmental science, education, and sustainability can facilitate such collaboration. Our results showing fragmented sustainability literacy networks suggest that initiatives like inter-university research consortiums or conference tracks dedicated to this topic could greatly enhance communication and shared best practices. In environmental literacy, leveraging its existing networks (e.g., through international associations for environmental education) can help scale successful pedagogical strategies to new regions or disciplines.

6. CONCLUSIONS

Ultimately, this comparative analysis underscores that sustainability literacy and environmental literacy are both crucial for advancing Education for Sustainable Development, yet each brings something unique. Sustainability literacy contributes a broad, integrative vision of change – linking environmental stewardship with social equity and economic

viability – while environmental literacy contributes depth in ecological understanding and a proven framework for cultivating environmental stewardship behaviors. Higher education should strive to cultivate sustainability-literate and environmentally-literate graduates who possess the combined strengths of both: systems thinking and interdisciplinary problem-solving skills, as well as scientific knowledge and pro-environmental dispositions. By harnessing the complementary insights from these two strands of literature, educators and policy-makers can design more effective curricula and programs to empower students as future leaders of sustainability.

In conclusion, this study provides the first systematic bibliometric comparison of sustainability literacy and environmental literacy in higher education. It maps out their research landscapes and intellectual patterns side by side, offering a nuanced understanding of how these fields converge and diverge. The findings can inform educators and researchers aiming to integrate sustainability and environmental perspectives for a more holistic approach to literacy in higher education. Bridging the gaps identified – whether in collaboration networks or thematic integration – will be important as universities respond to the pressing sustainability challenges of the coming decades. Strengthening both literacies in concert can better equip students with the comprehensive knowledge and competencies needed to create a more sustainable future.

7. REFERENCIAS

- Aikowe, L. D., & Mazancova, J. (2023). Pro-Environmental Awareness of University Students – Assessment Through Sustainability Literacy Test. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(3), 719-741. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2021-0219>
- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the Sustainable Development Goals at University Level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069>
- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>

- Ardoín, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Ariyatun, A., & Sudarmin, S. (2024). Bibliometric Analysis of Environmental Literacy in Sustainable Development: A Review Based on Scopus Data from 2013 to 2023. *International Journal of Educational Methodology*, 10(1), 179-195. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.979>
- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for Change: An Educational Contribution to Sustainability Science. *Sustainability Science*, 8(1), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0181-5>
- Bianchi, G., & Pisiotis, U. (2022). *GreenComp: The European Sustainability Competence Framework*. European Commission Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S.,... & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Cebrián, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2021). Current practices and future pathways towards competencies in education for sustainable development. *Sustainability*, 13(16), 8733. <https://doi.org/10.3390/su13168733>
- Cotton, D., Warren, M. F., Maiboroda, O., & Bailey, I. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*, 13(5), 579-597. <https://doi.org/10.1080/13504620701659061>
- Décamps, A., Barbat, G., Carteron, J.-C., Hands, V., & Parkes, C. (2017). Sulitest: A Collaborative Initiative to Support and Assess Sustainability Literacy in Higher Education. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.006>
- Dlouhá, J., & Pospíšilová, M. (2018). Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4314-4327. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.145>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>

- Fischer, D., Jenssen, S., & Tappeser, V. (2015). Getting an empirical hold of the sustainable university: a comparative analysis of evaluation frameworks across 12 contemporary sustainability assessment tools. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(6), 785-800. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1043234>
- Fošner, M. (2025). Sustainability Literacy as a Key to a Better Future: A Look at Higher Education. *Sustainability*, 17(3), 987. <https://doi.org/10.3390/sul7030987>
- Glasser, H., & Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121-134. <https://doi.org/10.1089/sus.2016.29054.hg>
- Goldman, D., Yavetz, B., & Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.1.3-22>
- Griebeler, J. S., Brandli, L. L., Salvia, A. L., Leal Filho, W., & Reginatto, G. (2022). Sustainable development goals: a framework for deploying indicators for higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 887-914. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0088>
- Hallinger, P., & Nguyen, V.-T. (2020). Mapping the landscape and structure of research on education for sustainable development: A bibliometric review. *Sustainability*, 12(5), 1947. <https://doi.org/10.3390/sul2051947>
- Hess, D. J., & Collins, B. M. (2018). Climate change and higher education: Assessing factors that affect curriculum requirements. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1451-1458. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.215>
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). *Developing a framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education. Available at <https://www.naace.org/sites/default/files/framework-for-assessing-environmental-literacy-2011.pdf>
- Jordan, R. C., Gray, S. A., Howe, D. V., Brooks, W. R., & Ehrenfeld, J. G. (2011). Knowledge gain and behavioral change in citizen-science programs. *Conservation Biology*, 25(6), 1148-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2011.01745.x>
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104. <https://doi.org/10.3390/sul1216104>

- Kuehl, C., Sparks, A. C., Hodges, J., & Smith, E. R. (2023). Exploring Sustainability Literacy: Developing and Assessing a Bottom-Up Measure of What Students Know About Sustainability. *Frontiers in Sustainability*, 4, 1167041. <https://doi.org/10.3389/frsus.2023.1167041>
- Leal Filho, W., Shiel, C., & do Paço, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in Higher Education: The role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 133, 126-135. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079>
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental Literacy, Ecological Literacy, Ecoliteracy: What Do We Mean and How Did We Get Here? *Ecosphere*, 4(5), 67. <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Michel, J. O., & Buckley, J. (2023). Sustainability Literacy Across Cultures: A Comparative Study in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(5), 987-1004. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2023-0025>
- Nousheen, A., & Kalsoom, Q. (2022). Education for sustainable development amidst COVID-19 pandemic: Role of sustainability pedagogies in developing students' sustainability consciousness. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(6), 1386-1403. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0154>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. SUNY Press.
- Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B., & Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable development goals and education: A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, 13(4), 2126. <https://doi.org/10.3390/su13042126>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability in Higher Education. *Frontiers in Education*, 6, 785163. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.785163>
- Rickinson, M., & McKenzie, M. (2021). The research-policy relationship in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 27(4), 465-479. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1895973>
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>

- Sánchez-Carracedo, F., Segalàs, J., Bueno, G., Busquets, P., Climent, J., Galofré, V. G.,... & Vidal, E. (2021). Tools for Embedding and Assessing Sustainable Development Goals in Engineering Education. *Sustainability*, 13(21), 12154. <https://doi.org/10.3390/sul32112154>
- Shahawati, U., Ahmad, J., Bukhori, M. A. B. M., Ali, K. A. M., & Wan, H. W. M. H. (2024). A Decade in Review: Bibliometric Analysis of Sustainable Performance Trends in Higher Education Institutes. *Frontiers in Education*, 9, 1433525. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433525>
- Shephard, K., & Furnari, M. (2013). Exploring What University Teachers Think About Education for Sustainability. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1577-1590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.644784>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(5), 458-468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 511-528. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software Survey: VOSviewer, a Computer Program for Bibliometric Mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vaughter, P., Noguchi, F., & Li, S. (2022). Minding the GAP: an overview of five years of education for sustainable development (ESD) projects under the Global Action Programme (GAP) within Regional Centres of Expertise (RCEs) on ESD. *Frontiers in Sustainability*, 3, 978938. <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.978938>
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can We Meet the Sustainability Challenges? The Role of Education and Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-417. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Waltman, L., van Eck, N. J., & Noyons, E. C. M. (2010). A Unified Approach to Mapping and Clustering of Bibliometric Networks. *Journal of Informetrics*, 4(4), 629-635. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

ENSEÑANDO A LOS FUTUROS DOCENTES DE INFANTIL SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN EL SUELO A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN, EXPERIENCIAS DIRECTAS Y JUEGOS

NOËLLE FABRE MITJANS

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE

GERARD GUIMERÀ BALLESTA

*Grupo de Innovación Docente Consolidado EduCiTS
y Grupo de Investigación EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje)
Universitat de Barcelona*

1. INTRODUCCIÓN

El suelo constituye uno de los recursos naturales más fundamentales para la vida en la Tierra. Es mucho más que el soporte físico de los ecosistemas terrestres: se trata de un sistema vivo que desempeña funciones clave, como el ciclo de nutrientes, la regulación del agua, el almacenamiento de carbono y el sustento de la biodiversidad (FAO, 2015). Su posición como interfase entre diferentes sistemas lo convierte en un verdadero ecotono. Conecta la atmósfera, la biosfera, la hidrosfera y la litosfera, y por tanto juega un rol indispensable en el intercambio de materia y energía entre ellos (Gobat et al., 2010). Además, el suelo es fundamental para la producción de alimentos, fibras y recursos medicinales, lo que lo convierte en un elemento vital para la seguridad alimentaria y la sostenibilidad ambiental.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, los suelos saludables son indispensables para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que inciden directamente en la erradicación del hambre, el cambio climático y la conservación de los ecosistemas terrestres (Bouma, 2014).

A pesar de su relevancia, el suelo enfrenta múltiples amenazas a escala global. Entre las principales problemáticas se encuentran la erosión, la contaminación por agroquímicos, la compactación, la salinización y la pérdida de biodiversidad edáfica (FAO, 2015). Algunos estudios indican que el suelo europeo es particularmente vulnerable a la degradación (Lahmar y Ruellan, 2007) y que hasta un 25 % tiene un riesgo alto o muy alto de desertificación (Prăvălie et al., 2017). La expansión de la agricultura intensiva, la urbanización sin control y el uso insostenible de recursos naturales han acelerado estos procesos, poniendo en riesgo la salud de los ecosistemas y el bienestar humano (FAO, 2015). En este sentido, sensibilizar a las nuevas generaciones sobre la fragilidad del suelo y las formas sostenibles de interactuar con él es una tarea urgente que debe integrarse de una manera vivencial (Xylander, 2020) y emocional (Phillips et al., 2020) en la educación.

Pese a su relevancia y a la necesidad de ser protegido, el suelo es uno de los componentes del medio ambiente menos comprendidos por la sociedad. A menudo, se le percibe simplemente como "tierra" o "suciedad", sin considerar la complejidad de sus propiedades físicas, químicas y biológicas. Esta visión reduccionista limita la valoración del suelo como recurso vital y favorece prácticas que contribuyen a su deterioro. Según Brevik et al. (2022), es importante mostrar a la población cuán importante es el suelo en sus vidas, creando conexiones afectivas y un sentido de valor. En el contexto educativo, todavía hay muchas carencias en cuanto a la comprensión del suelo por parte del alumnado de Educación Infantil y Primaria, y también por parte de sus maestros (Hayhoe, 2013). En el caso de estos últimos se ha visto que tienen poco conocimiento sobre los organismos que viven en el suelo, el largo tiempo que tarda en generarse, su contenido en aire y agua y el rol del humus. Esta carencia limita su capacidad para abordar el tema de manera significativa, y en muchos casos conduce a la enseñanza fragmentada y descontextualizada del contenido. Asimismo, los currículos educativos tienden a tratar el suelo de forma superficial, centrando su estudio en clasificaciones o características físicas, sin explorar su dimensión ecológica. Esta situación subraya la necesidad de ofrecer a los

docentes herramientas metodológicas y didácticas que les permitan enseñar sobre el suelo desde una perspectiva crítica y activa.

Frente a estos desafíos, es fundamental promover metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. La indagación científica, por ejemplo, permite al alumnado construir conocimientos a partir de la observación, la formulación de preguntas, la experimentación y el análisis de resultados (Llewellyn, 2013). Aplicada al estudio del suelo, esta metodología favorece la comprensión de su dinámica, su biodiversidad y su importancia en el equilibrio de los ecosistemas (Thiet, 2014). Otra estrategia pedagógica eficaz es el contacto directo con el suelo. Actividades como la recogida y análisis de muestras, no solo desarrollan habilidades científicas, sino que también fortalecen el vínculo emocional de los estudiantes con el entorno natural (López et al., 2020).

Como complemento de estas estrategias, el aprendizaje basado en juegos ofrece múltiples beneficios en la enseñanza de problemáticas medioambientales, especialmente en contextos educativos en los que se busca generar conciencia, motivación y comprensión profunda de los desafíos ecológicos (Janakiraman et al., 2018). Los juegos favorecen la colaboración (Wang and Huang, 2021) y la solución creativa de problemas (Chen et al., 2021), lo cual resulta especialmente útil al abordar temas complejos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad o la degradación del suelo. Por estas razones, el juego no solo actúa como un catalizador de aprendizajes cognitivos, sino también como un motor para la transformación actitudinal en favor de la sostenibilidad. Su incorporación en la educación ambiental no debe verse como una distracción del aprendizaje serio, sino como una poderosa herramienta pedagógica para enfrentar los retos ambientales del siglo XXI (Cappelli et al., 2023).

A pesar de estas ventajas, las propuestas de indagación, contacto directo y de aprendizaje basado en juegos enfocados a dar a conocer los suelos son limitadas. Se han diseñado diferentes propuestas en formato de taller dirigidas a distintos colectivos: alumnado de primaria (Margenot et al., 2016), alumnado de secundaria (López et al., 2020) y futuros docentes (Ortuzar-Iragorri, 2018), que han resultado exitosas a la hora de mejorar su alfabetización y sensibilización. En cuanto a juegos, existen

pocas propuestas: algunas son digitales, como “Smithsonian, ¡Dig It! The Secrets of Soil”, o bien, “Soil games – Science Trek”, y otras, analógicas, como el juego de cartas “La vie cachée de sols”. Sin embargo, se desconoce la efectividad de estas propuestas en el ámbito de la formación de futuros docentes.

En la presente investigación se pretende analizar la efectividad de distintas metodologías para abordar la temática del suelo con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil, evaluando tanto los conocimientos adquiridos como el nivel de satisfacción, con el objetivo de identificar las estrategias más adecuadas para su enseñanza.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio fueron los siguientes:

- Determinar si una intervención basada en la indagación mejora el conocimiento del alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil sobre las problemáticas del suelo.
- Identificar metodologías efectivas para dar a conocer la biodiversidad del suelo y sus funciones ecológicas al estudiantado del grado de Maestro de Educación Infantil.
- Valorar las impresiones de los futuros docentes de Educación Infantil en relación con la intervención para identificar las actividades prácticas que prefiere.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 44 estudiantes (42 mujeres, 2 hombres), de entre 19 y 22 años, matriculados en la asignatura obligatoria de tercer curso “Conocimiento y Exploración del Entorno Natural” (CEEN) del grado de Maestro de Educación Infantil. Los participantes estaban divididos en dos grupos clase diferentes: el grupo 1, con 21 estudiantes, y el grupo 2, con 23 estudiantes. La participación en este estudio fue

voluntaria y se informó adecuadamente al alumnado, al cual se le garantizó su anonimato. Además, se aseguró a los participantes que sus respuestas no tendrían repercusión en la calificación de la asignatura.

3.2. INSTRUMENTO

Con el fin de identificar los conocimientos e impresiones del estudiantado antes y después de la intervención, se aplicaron dos cuestionarios *Microsoft Forms* a lo largo del curso (cuestionario inicial y cuestionario final), que contenían las siguientes preguntas abiertas: 1) ¿Qué problemas medioambientales crees que afectan los suelos?, 2) ¿Qué organismos conoces que vivan en los suelos? y ¿Qué función crees que hace cada uno? En el cuestionario final, además se añadió una tercera pregunta que fue: 3) ¿Qué práctica realizada en clase en relación con los suelos te ha gustado más? para la cual los estudiantes podían elegir una respuesta de entre las siguientes opciones: 1. *Experimento con lentejas*, 2. *Estudio de biodiversidad a partir de muestras (grupo 1) o a partir del juego (grupo 2)*, 3. *Ambas prácticas por igual*, 4. *Ninguna de las dos prácticas* y 5. *No lo sé*.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención didáctica consistió en el desarrollo de dos temas distribuidos en 6 sesiones consecutivas.

3.3.1. Tema 1: Estudio comparativo del crecimiento de la semilla de lenteja

Este tema estaba incluido en el bloque temático de la asignatura dedicada a la indagación. Se llevó a cabo a lo largo de cinco sesiones de dos horas cada una, en el laboratorio de Biología. Los contenidos trabajados fueron los siguientes:

- La indagación científica: Hacerse buenas preguntas, buscar antecedentes teóricos, plantear una hipótesis, diseñar un experimento con control de variables, etc.
- Problemáticas ambientales que afectan los suelos: causas y efectos sobre la vegetación y el suelo.

- Transposición didáctica de la realización de pequeñas investigaciones con niños y niñas de Educación Infantil.

El tema se abordó a partir del crecimiento comparativo de lentejas en diferentes condiciones experimentales. Se pidió al alumnado que escogiese una de las amenazas ambientales que afectan a los suelos: acidificación, contaminación por residuos de origen antropogénico, impactos climáticos (sequía, inundación), compactación, sellado, presencia de plásticos, exceso de fertilizantes, salinización, entre otros. La tarea consistió en organizarse en equipos y buscar información sobre la problemática, establecer una hipótesis, diseñar un experimento con control de variables, realizar el experimento en el laboratorio, recoger datos de forma sistemática, analizarlos y llegar a unas conclusiones. Al final, debían presentar un informe escrito y hacer una presentación oral delante de los compañeros/as. En el informe, además de la explicación de todo el proceso experimental, debían documentar el proceso con fotografías, tablas de datos y gráficos. En la presentación oral tenían que exponer un resumen de todo el proceso, así como su aplicación/adaptación al aula de educación infantil.

Esta práctica permitió al estudiantado vivenciar en primera persona el efecto de las problemáticas sobre el crecimiento de las lentejas. Evidentemente, los distintos diseños experimentales debían adaptarse a materiales cotidianos, por ejemplo, en el caso de estudiar la acidificación del suelo se utilizaba zumo de limón, o, en el caso del sellado, plastilina.

En cuanto a los aspectos organizativos, fueron los mismos para el grupo 1 y el grupo 2. Los equipos estaban formados por 5-6 personas. La realización de los experimentos se hizo en el laboratorio bajo la supervisión y tutorización de la profesora. Se priorizó el trabajo colaborativo. Al principio de cada sesión se dieron indicaciones concretas y materiales que pudieran facilitar el alcance de cada hito: cómo plantear una hipótesis, cómo definir las variables, cómo realizar gráficos, etc.

3.3.2. Tema 2: La biodiversidad del suelo

Este tema estaba incluido en bloque de contenidos de la asignatura dedicada a los seres vivos. Se llevó a cabo a lo largo de una sesión de dos

horas, en el laboratorio de Biología. Los contenidos trabajados fueron los siguientes:

- La observación de pequeños organismos y su descripción.
- Clasificación de los seres vivos.
- Biodiversidad del suelo y principales funciones en el ecosistema.

En ambos grupos clase, la profesora dio una explicación sobre los principales organismos que habitan los suelos, su clasificación y sus diversas funciones ecológicas. Esta parte ocupó la primera hora de la sesión. En la segunda hora de la sesión, se llevaron a cabo dos enfoques diferentes según el grupo clase.

En el grupo 1, el alumnado realizó observaciones directas de muestras de suelo para detectar en ellas los diferentes organismos y estudiarlos. En la sesión aparecieron organismos como la lombriz, isópodos, caracoles, babosas, arañas y pequeños insectos. Se pidió al estudiantado que los clasificara e hiciera descripciones detalladas sobre su morfología y comportamiento. Para las observaciones se utilizaron lupas, cuaderno y lápiz para dibujar y cinta métrica para medir. Tras la sesión se liberó a los organismos de nuevo en el medio natural de origen.

En el grupo 2, en cambio, se utilizó un juego de cartas (previamente traducido) para familiarizarse con los distintos organismos del suelo: *La vie cachée de sols* (https://www.ird.fr/sites/ird_fr/files/2020-03/jeu-vie-cachee-famille-planches-complet-low.pdf). Este juego se basa en el clásico juego de las siete familias, pero en este caso las familias son: microorganismos y microfauna, mesofauna, macrofauna, megafauna, vegetales, tipos de suelos y científicos. Las cartas tienen un diseño atractivo e imágenes de alta calidad dónde se pueden ver con detalle cada organismo. Para agilizar el proceso, se adaptó el juego para poder jugar toda la clase a la vez, por lo que, en lugar de utilizar las siete familias, se jugó por equipos: cada equipo recibía una carta y ganaba aquel equipo que tenía el organismo más grande en tamaño. Entre ronda y ronda se explicaban los distintos organismos que aparecían. Mediante el juego se pudo trabajar con más profundidad organismos microscópicos como

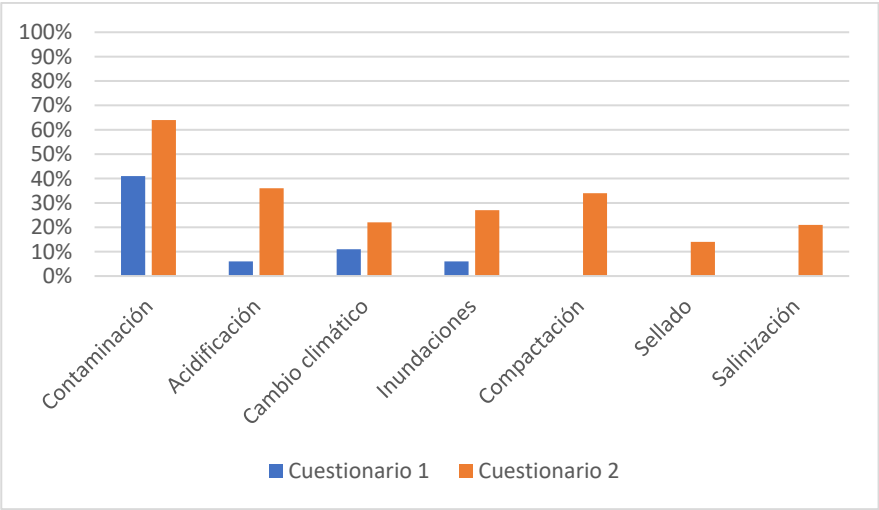
bacterias y hongos, y otros pequeños animales como ácaros, colémbolos y proturos.

4. RESULTADOS

4.1. CONOCIMIENTOS SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN AL SUELO

En el cuestionario inicial destacan como principales problemáticas descritas la contaminación (41 % del estudiantado la menciona) y el problema climático de la sequía (36,4 % menciones). Muy pocos participantes mencionaron otros problemas. En el cuestionario final (Gráfico 1), en cambio, aumenta la referencia a la contaminación y también a otras problemáticas como la acidificación, el cambio climático y las inundaciones. También aparecen problemáticas que no se mencionaron en el primer cuestionario, como son la compactación, el sellado, la salinización y la pérdida de biodiversidad, pero esta última con solo un 4,5 % de menciones.

GRÁFICO 1. Frecuencias expresadas en porcentaje de estudiantado que nombra las problemáticas asociadas a los suelos en el cuestionario 1 (antes de la intervención) y en el cuestionario 2 (después de la intervención).



Fuente: elaboración propia

4.2. CONOCIMIENTOS SOBRE LA BIODIVERSIDAD DEL SUELO

En el cuestionario inicial, en ambos grupos se observa un nivel parecido de conocimiento sobre biodiversidad. Cabe mencionar que dos estudiantes no fueron capaces de citar ningún organismo y que solo el 36,4 % del alumnado fue capaz de describir una o más funciones (en la mayoría de los casos de forma muy superficial). Por el contrario, en el segundo cuestionario se observa una mayor alusión a insectos e invertebrados, así como la referencia a la clasificación por tamaño de los organismos en ambos grupos (Tabla 1).

TABLA 1. Frecuencias expresadas en porcentaje de estudiantado que nombra los diferentes tipos de organismos y sus funciones, clasificadas por grupos y por cuestionarios. En el grupo 1 el enfoque didáctico se basó en observaciones directas de la biodiversidad y en el grupo 2 se centró en aprendizaje basado en juegos.

		Grupo 1		Grupo 2	
	Menciones	Cuest. 1	Cuest. 2	Cuest. 1	Cuest. 2
Organismos	Vertebrados	2,3 %	2,3 %	6,8 %	4,5 %
	Invertebrados	15,9 %	29,5 %	15,9 %	38,6 %
	Insectos	11,4 %	18,2 %	18,2 %	20,5 %
	Plantas	29,5 %	9,1 %	22,7 %	6,8 %
	Hongos	13,6 %	15,9 %	20,5 %	18,2 %
	Bacterias	25,0 %	13,6 %	13,6 %	22,7 %
Funciones	Hacen el suelo más fértil	0,0 %	18,2 %	2,3 %	6,8 %
	Descomposición	2,3 %	6,8 %	2,3 %	6,8 %
	Aireación	0,0 %	11,4 %	0,0 %	11,4 %
	Simbiosis con plantas	0,0 %	4,5 %	0,0 %	0,0 %
	Formación del suelo	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,3 %

Fuente: elaboración propia

Es notorio como en los dos grupos disminuye la mención a otros organismos como vegetales y como en el grupo 1 disminuye la mención a bacterias mientras que en el grupo 2 aumenta. En cuanto a las funciones, el 54,5 % del estudiantado que capaz de citar funciones y con un mayor nivel de concreción. Sin embargo, en términos generales se mantiene bajo el porcentaje del alumnado que menciona cada función. Las funciones más reconocidas fueron, por un lado, promover la fertilidad y, por otro, la aireación. Algunas problemáticas ya se conocían antes de

llevar a cabo la experiencia, pero se mencionan más en el segundo cuestionario, como por ejemplo el efecto sobre la fertilidad del suelo y la descomposición. Otras aparecen por primera vez en el segundo cuestionario, como la aireación, las simbiosis con plantas y la formación de suelo.

4.3. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DEL ESTUDIANTADO

En el grupo 1, el 14 % del estudiantado manifiesta que lo que más le ha gustado ha sido observar los organismos vivos, el 19 % llevar a cabo los experimentos con las semillas de lenteja y el 67 % manifiesta que le han gustado ambas prácticas por igual. Por el contrario, en el grupo 2, ningún estudiante manifiesta que lo que más le ha gustado haya sido conocer los organismos del suelo mediante el juego, mientras que el 74 % del alumnado indica que lo más le ha gustado es realizar los experimentos con las semillas de lenteja y el 26 % se inclina por ambas metodologías por igual. En ninguno de los grupos se seleccionaron las opciones *Ninguna de las dos prácticas me ha gustado* o *No lo sé*.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo evidencian una mejora sustancial en los conocimientos del alumnado sobre las problemáticas que afectan al suelo y su biodiversidad atribuibles al enfoque pedagógico utilizado basado en la indagación, las experiencias directas y el juego. Esto está en línea con el hecho de que las metodologías activas han demostrado ser especialmente eficaces en la enseñanza de ciencias ambientales, ya que favorecen no solo la retención de contenidos, sino también el desarrollo de capacidades relacionadas con la sostenibilidad (Claro y Esteves, 2021). En concreto, la naturaleza inmersiva de las actividades prácticas genera una participación activa y consciente, que según Dewey (1938), deberían constituir el núcleo de cualquier experiencia educativa significativa.

Ahondando en los principales hallazgos, se ha visto que trabajar las problemáticas del suelo a través de la indagación ha resultado en una diversificación y profundización en las problemáticas reconocidas. La

compactación del suelo, la salinización, el sellado y la pérdida de biodiversidad se mencionan por primera vez en el segundo cuestionario, reflejando una ampliación en el repertorio conceptual del alumnado. Asimismo, se incrementaron las menciones a fenómenos relacionados con el cambio climático y los eventos meteorológicos extremos, como las inundaciones, lo cual refleja un avance en la comprensión de la interdependencia entre el suelo y los sistemas climáticos. Estos resultados están respaldados por otros trabajos que indican que la enseñanza de las ciencias basada en actividades manipulativas mejora el proceso de aprendizaje respecto a otros enfoques más tradicionales (Randler y Hulde, 2007). Además, trabajar con problemas reales desde una metodología basada en indagación permite al alumnado desarrollar competencias como la formulación de hipótesis, la recogida y análisis de datos y la toma de decisiones fundamentadas (Bybee, 2013).

En cuanto a las otras metodologías implementadas (experiencias directas y juego), se observó que ambas favorecen un aprendizaje más significativo respecto a la biodiversidad del suelo. Se sabe que la observación directa de seres vivos del entorno cercano permite mejorar los conocimientos y percepción positiva hacia ellos en los niños (Lindemann-Matthies, 2005), lo que justifica que se introduzcan experiencias vivenciales en la formación de maestros para que puedan reproducirlas en el futuro. En cuanto al juego se ha visto que si consigue motivar a los participantes resulta efectivo para aprender nuevos contenidos (Calza-Perez et al., 2024).

Mientras que en el cuestionario inicial predominaban respuestas genéricas y superficiales, en el segundo aumentaron considerablemente las menciones a organismos concretos como lombrices, insectos y otros invertebrados. También se introdujo por primera vez la clasificación por tamaños (microfauna, mesofauna, macrofauna) y se incorporaron funciones nuevas como la aireación del suelo, la simbiosis con plantas o la formación de suelo. Estos resultados pueden atribuirse a que en el grupo con observaciones directas los organismos más representativos fueron los invertebrados y que, al centrar la atención más en ellos, las funciones relacionadas con ellos, como por ejemplo la aireación, fuesen más memorables para el estudiantado. Estos organismos también fueron los que más llamaron la atención del estudiantado en el grupo expuesto al juego,

con lo que la tendencia fue similar. Por el contrario, dada la característica de la propuesta, las plantas no se trabajaron suficiente, y por ello se observa una menor mención en el segundo cuestionario en ambos grupos. Este es un aspecto que se debería mejorar en futuras implementaciones ya que es importante no caer en el *plant-blindness* (Thomas et al., 2022), que les resta importancia a estos organismos clave para los suelos. En cuanto a las bacterias es interesante constatar que el grupo que trabajó con la observación directa reduce las menciones a las mismas, probablemente debido al hecho a que no se pudieron observar de manera directa durante la práctica, mientras que el grupo que aprendió mediante el juego sí que las tuvieron presentes. Estos detalles remarcan la importancia que tiene visibilizar todos los organismos del suelo cuando se hace una experiencia didáctica, aunque no estén presentes en las muestras o no se puedan observar con los recursos disponibles.

Uno de los resultados más llamativos del estudio es el que aborda los niveles de satisfacción del alumnado tras la implementación de la propuesta, ya que se manifiesta una diferencia evidente dependiendo de la metodología empleada. El estudiantado indicó una marcada preferencia por las experiencias educativas basadas en la indagación y la observación directa frente a las basadas en el juego. En el grupo 1, la mayoría manifestó que le gustó por igual las dos actividades (observación de organismos y experimento con lentes), mientras que en el grupo 2, hubo una clara preferencia por el experimento con lentes y ningún estudiante destacó la observación de organismos mediante el juego como la parte más apreciada. Este resultado podría explicarse por varios factores. Primero, las actividades prácticas que implican manipulación de elementos reales (como semillas, agua y tierra) suelen generar una mayor sensación de descubrimiento y autonomía, factores clave en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Segundo, la interacción con seres vivos no solo aporta un componente visual y manipulativo, sino que también genera una experiencia emocional y sensorial que refuerza la conexión con la naturaleza (Vanderstock et al., 2022). Y tercero, el contacto con elementos naturales genera vivencias multisensoriales, las cuales pueden tener un efecto reparador (disminuyendo el estrés y la ansiedad) y promover experiencias satisfactorias (Chiang, 2023).

Aunque las actividades lúdicas pueden ser eficaces para la motivación inicial y el acercamiento a los contenidos, en este caso parecen no haber generado tanto impacto como las prácticas experimentales. Esto coincide con investigaciones que advierten que el uso del juego didáctico debe ir acompañado de objetivos bien definidos y conexión directa con los contenidos para ser efectivo (Chacón, 2008). Una limitación que podría haber perjudicado a la sesión de juegos planteada en este estudio fue el poco tiempo que se destinó al juego y también la dinámica establecida. En este sentido, en lugar de jugar todo el grupo clase tal vez habría sido más adecuado jugar en pequeños grupos.

A pesar de que la actividad basada en el juego puede mejorarse, los resultados refuerzan la necesidad de priorizar estrategias pedagógicas basadas en la experiencia directa con la naturaleza y sus componentes. En el contexto actual, marcado por la desconexión creciente entre la infancia y el medio natural, estas metodologías no solo permiten mejorar la comprensión conceptual, sino que también pueden promover actitudes más respetuosas y responsables con el entorno. Integrar en el currículo actividades que involucren la observación y manipulación de seres vivos, el análisis de muestras reales de suelo y la realización de pequeñas indagaciones contribuye significativamente al desarrollo de una conciencia ecológica sólida. Además, este enfoque permite al alumnado construir relaciones personales con el entorno, lo que es esencial para el desarrollo de una ética ambiental. De hecho, numerosos estudios demuestran que el contacto directo y frecuente con la naturaleza durante la infancia se asocia con mayores niveles de preocupación ambiental en la edad adulta (Evans et al., 2018). En este contexto, el juego podría complementar, pero no substituir, las actividades contextualizadas en la naturaleza o con elementos naturales.

6. CONCLUSIONES

La experiencia analizada demuestra que una educación ambiental eficaz requiere no solo contenidos relevantes, sino también metodologías que conecten emocional, sensorial y cognitivamente al alumnado con los sistemas naturales. Las prácticas que deben priorizarse deberían ser aquellas

en las que el estudiantado tiene un contacto directo con la naturaleza, como, por ejemplo, las actividades de indagación de fenómenos naturales y las de observación de seres vivos. El juego, además de necesitar un diseño riguroso para ser efectivo, debería considerarse como una dinámica complementaria pero no sustitutoria de las anteriores. Por otra parte, es importante crear propuestas que visibilicen todos los organismos del ecosistema y la complejidad de funciones ecosistémicas que ejercen, en particular las plantas y los organismos microscópicos. Un enfoque que tenga en cuenta estos aspectos no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los futuros maestros a enseñar sobre temas ambientales con pensamiento crítico y más recursos didácticos.

En definitiva, fortalecer la formación docente en educación ambiental resulta esencial para que los futuros maestros y maestras puedan inspirar en su alumnado una conciencia crítica y un compromiso activo con la sostenibilidad y la protección del entorno natural

7. REFERENCIAS

- Bouma, J. (2014). Soil science contributions towards sustainable development goals and their implementation: linking soil functions with ecosystem services. *Journal of plant nutrition and soil science*, 177(2), 111-120. <https://doi.org/10.1002/jpln.201300646>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Brevik, E. C., Hannam, J., Krzic, M., Muggler, C. y Uchida, Y. (2022). The importance of soil education to connectivity as a dimension of soil security. *Soil security*, 7, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.soisec.2022.100066>
- Calza-Perez, M., Perez-Ruiz, P., Enri-Peiró, S., Martínez-Climent, C. y Sánchez-García, J. (2024). Key factors influencing knowledge acquisition through game-based learning. *Psychology & Marketing*, 41(5), 1045-1059. <https://doi.org/10.1002/mar.21966>
- Cappelli, P., Tarchi, C. y Boncinelli, L. (2023). Exploring the Effectiveness of Game-Based Learning in Teaching the 2030 Agenda to Middle School Students. In *International Conference on Intelligent Technologies for Interactive Entertainment* (pp. 20-30). Cham: Springer Nature.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.

- Chen, S. Y., Tsai, J. C., Liu, S. Y. y Chang, C. Y. (2021). The effect of a scientific board game on improving creative problem solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100921. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100921>
- Chiang, Y. J. (2023). Multisensory stimuli, restorative effect, and satisfaction of visits to forest recreation destinations: a case study of the Jhihben National Forest Recreation Area in Taiwan. *International journal of environmental research and public health*, 20(18), 6768. <https://doi.org/10.3390/ijerph20186768>
- Claro, P. B. y Esteves, N. R. (2021). Teaching sustainability-oriented capabilities using active learning approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(6), 1246-1265. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2020-0263>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Evans, G. W., Otto, S. y Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological science*, 29(5), 679-687. <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- FAO. (2015). *Status of the World's Soil Resources: Main Report*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Gobat, J. M., Aragno, M. y Matthey, W. (2010). *Le sol vivant: bases de pédologie, biologie des sols* (Vol. 14). PPUR Presses polytechniques.
- Hayhoe, D. (2013). Surprising facts about soils, students and teachers! A survey of educational research and resources. En E. Lichtfouse (Eds.), *Sustainable Agriculture Reviews, vol 12* (pp. 1-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5961-9_1
- Janakiraman, S., Watson, S. L. y Watson, W. R. (2018). Using game-based learning to facilitate attitude change for environmental sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 176-185. <https://doi.org/10.1177/0973408218783286>
- Lahmar, R. y Ruellan, A. (2007). *Soil degradation in the Mediterranean region and cooperative strategies*. CABI digital libraries.
- Lindemann-Matthies, P. (2005). ‘Loveable’ mammals and ‘lifeless’ plants: how children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International journal of science education*, 27(6), 655-677. <https://doi.org/10.1080/09500690500038116>
- Llewellyn, D. (2013). *Teaching High School Science Through Inquiry and Argumentation*. Corwin Press.

- López, J. I., Navarro, M., Alonso, B., Rad, C., López, J., Martín, I., Varona, J.M., Skaf, M. y Ortega-López, V. (2020). Engineering apprentice workshop “a world under your feet”: a strategy to promote engineering among secondary school students. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 88-92). IATED. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2020.0055>
- Margenot, A. J., Alldritt, K., Southard, S. y O'Geen, A. (2016). Integrating soil science into primary school curricula: Students promote soil science education with Dig It! The Secrets of Soil. *Soil Science Society of America Journal*, 80(4), 831-838. <https://doi.org/10.2136/sssaj2016.03.0056>
- Ortuzar-Iragorri, M. (2018). Soils: An experience with pre-service teachers. In *ICERI2018 Proceedings* (pp. 5040-5044). IATED.
- Phillips, H. R., Beaumelle, L., Eisenhauer, N., Hines, J. y Smith, L. C. (2020). Lessons from the WBF2020: extrinsic and intrinsic value of soil organisms. *Soil organisms*, 92(2), 121. <https://doi.org/10.25674/so92iss2pp121>
- Prăvălie, R., Patriche, C. y Bandoc, G. (2017). Quantification of land degradation sensitivity areas in Southern and Central Southeastern Europe. New results based on improving DISMED methodology with new climate data. *Catena*, 158, 309-320. <https://doi.org/10.1016/j.catena.2017.07.006>
- Randler, C. y Hulde, M. (2007). Hands-on versus teacher-centred experiments in soil ecology. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 329-338. <https://doi.org/10.1080/02635140701535091>
- Thiet, R. K. (2014). Students Dig Deep in the Mystery Investigation Soil Lab: A Playful, Inquiry-Based Soil Laboratory Project. *The american biology teacher*, 76(1), 47-52. <https://doi.org/10.1525/abt.2014.76.1.10>
- Thomas, H., Ougham, H. y Sanders, D. (2022). Plant blindness and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(1), 41-57. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0335>
- Vanderstock, A., Grandi-Nagashiro, C., Kudo, G., Latty, T., Nakamura, S., White, T. E. y Soga, M. (2022). For the love of insects: gardening grows positive emotions (biophilia) towards invertebrates. *Journal of Insect Conservation*, 26(5), 751-762. <https://doi.org/10.1007/s10841-022-00419-x>
- Wang, C. y Huang, L. (2021). A Systematic Review of Serious Games for Collaborative Learning: Theoretical Framework, Game Mechanic and Efficiency Assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(6). <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.18495>
- Xylander, W. E. (2020). Society' s awareness for protection of soils, its biodiversity and function in 2030–We need a more intrinsic approach. *Soil Organisms*, 92(3), 203-212. <https://doi.org/10.25674/so92iss3pp203>

SECCIÓN V.

CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN
Y CULTURA DEMOCRÁTICA

ESTRATEGIAS PÚBLICAS DE DIFUSIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA. CASO MÉXICO.

JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS

Universidad Autónoma de Baja California (México)

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA

Universidad Autónoma de Baja California (México)

ANA EDITH CANALES MURILLO

Universidad Autónoma de Baja California (México)

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es identificar los diferentes medios, formas, normas y leyes que regulan los diversos derechos de la niñez, para promover orientaciones o estrategias para la difusión de los derechos de la infancia en México. De los mecanismos sociales y legales de que se vale el Estado mexicano para difundir a cabalidad el cúmulo de derechos y obligaciones en la materia. De esta manera, los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes se han matizado en los tiempos actuales, partiendo de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, de la que México es parte activa.

Nuestro país asumió este compromiso internacional de reconocimiento general de los derechos de la niñez a partir de la reforma del 7 de abril del 2000, donde se incorporó el marco jurídico legal respectivo para la protección y difusión de sus derechos. A raíz de dicha reforma, y posteriormente con la promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2014, se estableció de manera formal la obligación del Estado de garantizar no solo el respeto a estos derechos, sino también su promoción activa y su conocimiento público.

Es importante señalar la diversidad de los derechos humanos de la niñez, que se deben difundir por parte del ente político, mediante la

creación de instancias, instituciones, medios, colectivos para la generación eficaz de estudios, acciones y divulgación de todas las cuestiones relativas a la infancia y su protección. La participación activa de instituciones como el SIPINNA, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, el Sistema DIF y las procuradurías de protección, entre otras, resulta esencial para alcanzar este objetivo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta ponencia es identificar si las estrategias públicas en materia de difusión de los derechos de la infancia en México, así como lo generado por órganos interamericanos como la Corte Interamericana de Derechos Humanos y su Comisión Interamericana, u órganos internacionales como las Naciones Unidas, son eficaces y, en caso de ser necesario, promover orientaciones para su debida implementación.

Asimismo, se pretende observar si los mecanismos institucionales establecidos cumplen con su función de visibilizar y sensibilizar a la sociedad respecto de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, particularmente en contextos de marginación y desigualdad. Esta evaluación se vincula con el deber del Estado mexicano de garantizar la protección, promoción y difusión de estos derechos, conforme a sus compromisos nacionales e internacionales.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los marcos normativos nacionales e internacionales que sustentan el deber del Estado mexicano de difundir los derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Analizar las estrategias públicas actuales implementadas en México para la divulgación de los derechos de la infancia.
- Establecer si los instrumentos y campañas de sensibilización existentes cumplen con su función de informar, educar y empoderar a la niñez en torno a sus derechos.

- Proponer orientaciones estratégicas y recomendaciones para fortalecer la implementación de acciones de divulgación accesibles, equitativas y culturalmente pertinentes.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicable para este estudio parte del análisis del marco normativo y de las políticas públicas expuestas por el Estado mexicano, para detectar los parámetros de difusión efectiva, mediante el análisis de información documental y legal, a nivel nacional e internacional. Se utilizará como base una revisión sistemática de fuentes normativas, políticas públicas, informes institucionales y documentos emitidos por organismos multilaterales.

El enfoque será cualitativo, con énfasis en el análisis jurídico y de política pública, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en las estrategias de divulgación de los derechos de la infancia. Esta metodología permitirá concluir en la necesidad de difundir de manera puntual, dentro del sistema legal mexicano y del entorno social, los derechos generales y prioritarios de la niñez, que sirvan como pauta para su sensibilización, visibilización y materialización en toda la comunidad.

4. BREVES REFERENCIAS DE LA GÉNESIS NORMATIVA DE LA NIÑEZ

Con los acontecimientos de la Primera y de la Segunda Guerra Mundial, el Globo advirtió, visibilizó e identificó la niñez como categoría propia, principalmente al niño víctima de las mismas guerras como niño huérfano o abandonado. Se empezó a gestar la preocupación de establecer lineamientos generales de protección de la infancia, siendo el primer instrumento universal, la Declaración de Ginebra de 1924 (<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>), que tuvo su origen en las tareas Eglantyne Jebb, quien, advirtió la necesidad de protección especial para los niños, fundando en Londres en 1919, Save the Children Fund, para ayudar y proteger a los niños afectados por la guerra (<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>), diferenciados y exigibles frente al Estado y la sociedad.

Se considera la Declaración de Ginebra como el primer esfuerzo y documento a nivel internacional para lograr el reconocimiento de derechos propios de las niñas y los niños, así como de su respectiva protección jurídica (Izquierdo Muciño y Jaimes Fonseca, 2014). De ahí, que se afirme que la primera mención acerca de los derechos de la niñez en un texto legal de carácter mundial se dio en este documento en 1924, partiendo de los antecedentes catastróficos de la primera guerra mundial (Venegas, 2021). La Declaración de Ginebra de la Sociedad de las Naciones de 1924, determinó más que derechos para la niñez, deberes para los Estados hacia los niños, destacando que estos eran objetos de protección o cuidados, mas no como personas jurídicas con derechos.

4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS INTERNACIONALES

La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924, fue el primer instrumento que reconoció la necesidad de reconocer la figura de la niñez, pero se destaca por su importancia la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf.) por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Cárdenas, 2011) en el que se reconoce que por su falta de madurez física y mental, la niñez ocupa cuidados y protecciones especiales. Del instrumento se destaca su proclamación que expresa que es de vital importancia que la niñez tenga una infancia feliz y pueda gozar de diversos derechos que favorezcan su bienestar. La declaración de 1959 considera a la niñez como sujetos de derechos, con lo que nace una incipiente teoría de reconocimiento como sujetos y no como objetos de protección.

La declaración reguló en torno a la familia y a la niñez, que este disfrutará de todos los derechos humanos para su debida protección y desarrollo, y que sus derechos serán reconocidos sin excepción alguna sin distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición

(https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provictima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf). Nace así el principio del interés superior del niño, basado en las prácticas, políticas y acciones tendientes a buscar la mejoría integral del mismo y su familia (Venegas, 2011).

Con mayor calado, se destaca la Convención sobre los Derechos del Niño (http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II_20.pdf), que se proclamó en 1989 y en la que se reconoce a la familia como el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, en particular, la niñez. También se reconoce que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, debiendo prepararse para una vida independiente en la sociedad y ser educado con el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas de 1945, comenzando así a distinguirse al niño como el centro de la familia.

En el derecho latinoamericano también se gestó una reforma normativa en relación a la protección de la niñez. El primer antecedente, fue el instrumento sobre derechos del niño con la “Tabla de los derechos del niño (<http://www.iin.oea.org/boletines/boletin11/pdfs/tabla.pdf>), presentada a propósito de la inauguración del Instituto Interamericano del Niño (<http://www.iin.oea.org/boletines/boletin11/pdfs/tabla.pdf>). Otros instrumentos aprobados en la región latinoamericana fueron: la *Carta Constitucional de la Niñez*, aprobada en la Conferencia de Casa Blanca de 1930; la *Declaración de Oportunidades para el Niño*, acordada en el VII Congreso Panamericano de (sic) Niño de 1942 y, la *Declaración de Caracas sobre la Salud del Niño*, adoptada en el IX Congreso Panamericano de Niño de 1948 (Simón, 2008).

4.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y NORMATIVOS EN MÉXICO.

A partir de las reformas constitucionales de 2011, en México se reforzaron los derechos humanos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Reforma constitucional del 10 de junio de 2011, publicada en el Diario Oficial de la Federación), con la que se inicia

con la teoría garantista de la persona humana como tal. Con tal reforma constitucional se cambió el título primero, capítulo primero: “de las garantías individuales” al de título de los derechos humanos y sus garantías, lo que permitió distinguir entre el derecho y los mecanismos jurídicos para preservar y garantizar ese derecho, esto es, hacerlos efectivos en favor de la persona – sujeto de derecho.

El artículo primero constitucional reformado el 10 de junio de 2011 (Diario Oficial de la Federación del 10 de junio de 2011), establece entre otros derechos humanos, la igualdad de las personas. De su lectura, se desprender tres puntos importantes: 1.- Que todas las personas gozan de los derechos humanos, 2.- Que conforme a la Constitución y los tratados internacionales en materia de derechos humanos, se favorecerá en todo tiempo a las personas la protección más amplia y 3.- Todas las autoridades en el ámbito de sus competencias tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. El derecho humano es reconocido como un estatus permanente, continuo, inalterable y por igual a todos los seres humanos y que por ende, la familia se compone de humanos que les corresponden derechos humanos como condiciones elementales de sobrevivencia (Burrue, 2013), tales como la vida, libertad, igualdad, alimentación, vivienda, entre otros.

Por su parte, el artículo cuarto constitucional de especial relevancia para el derecho de familia y los derechos de la niñez, se destaca que en 1974 se estableció la igualdad jurídica entre el varón y la mujer; la protección jurídica de la organización de la familia y la paternidad responsable (Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 1974). El dieciocho de marzo de 1980, mediante reforma se reconoció al niño como sujeto de protección, y la obligación de los padres para satisfacer sus necesidades alimentarias, de salud física y mental.

El siete de abril del 2000, se reforma de nueva cuenta el artículo constitucional para incorporar el reconocimiento de los niños y niñas como titulares de derechos en el ámbito constitucional. Sus derechos a la alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo físico y emocional. El deber de los padres o custodios de preservar los

derechos y a satisfacer sus necesidades; el reconocimiento de su dignidad como niños y niñas. El 12 de octubre de 2011, se reforma de nueva cuenta, para reconocer la garantía fundamental del interés superior del niño, en favor de éstos para la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y esparcimiento para su desarrollo integral (Burrue, 2013).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada en el Diario Oficial de la Federación el 3 de diciembre de 2014, reglamenta en primer orden de las disposiciones contenidas en las reformas constitucionales del 2000 en materia de los derechos de la niñez, regula los objetivos y los principios rectores de tal sistema normativo.

Que como objetivos establece:

- I.** Reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; en los términos que establece el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;
- II.** Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte;
- III.** Crear y regular la integración, organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a efecto de que el Estado cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales de los derechos de niñas, niños y adolescentes que hayan sido vulnerados;
- IV.** Establecer los principios rectores y criterios que orientarán la política nacional en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como las facultades, competencias, concurrencia y bases de coordinación entre la Federación, las

entidades federativas, los municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México; y la actuación de los Poderes Legislativo y Judicial, y los organismos constitucionales autónomos, y

V. Establecer las bases generales para la participación de los sectores privado y social en las acciones tendentes a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como a prevenir su vulneración.

Derivado de estos objetivos la ley reconoce 20 derechos especiales o reforzados en favor de la niñez y de la familia, por lo que regula el elenco general de las relaciones jurídico familiares, tal y como lo redacta la Comisión Nacional de Derechos Humanos (<https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/derechos-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes>):

De conformidad con la primera parte del artículo 5 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, son niñas y niños los menores de 12 años, y adolescentes las personas de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años de edad.

Los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y, en su artículo 13, de manera enunciativa y no limitativa señala los siguientes:

Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;

Derecho de prioridad;

Derecho a la identidad;

Derecho a vivir en familia;

Derecho a la igualdad sustantiva;

Derecho a no ser discriminado;

Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral;
Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social;
Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
Derecho a la educación;
Derecho al descanso y al esparcimiento;
Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura;
Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
Derecho de participación;
Derecho de asociación y reunión;
Derecho a la intimidad;
Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y
Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.

Asimismo, se establecen las obligaciones que corresponden a quienes ejercen la patria potestad, tutela, guarda o custodia de las niñas y niños, entre ellos, garantizar los derechos alimentarios, el desarrollo de la libre personalidad, habitación, educación, vestido, atención médica y psicológica, así como la recreación. González Contró, expone en su artículo: “La Ley general de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: Génesis del Estado de Derecho para la infancia y adolescencia en México”, que esta ley viene a ampliar la garantía de los derechos de la infancia y establece mecanismos de protección (González, 2015), lo que tiende a mejorar el abanico de derechos en favor de la niñez y la adolescencia.

Así lo dispone el artículo 103 de la Ley en comento:

Artículo 103. Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como de las demás personas que por razón de sus funciones o actividades tengan bajo su cuidado niñas, niños

o adolescentes, en proporción a su responsabilidad y, cuando sean instituciones públicas, conforme a su ámbito de competencia, las siguientes:

I. Garantizar sus derechos alimentarios, el libre desarrollo de su personalidad y el ejercicio de sus derechos, de conformidad con lo dispuesto en la presente Ley y demás disposiciones aplicables.

Para los efectos de esta fracción, los derechos alimentarios comprenden esencialmente la satisfacción de las necesidades de sustento y supervivencia y, en la especie:

a) La alimentación y nutrición, vestido, habitación, recreación, atención médica y psicológica preventiva integrada a la salud, asistencia médico-hospitalaria y, en su caso, los gastos de embarazo y parto;

b) Los gastos derivados de la educación y la formación para proporcionar a los menores un oficio, arte o profesión, adecuados a sus circunstancias personales, y

c) Con relación a los menores con algún tipo de discapacidad o declarados en estado de interdicción, lo necesario para lograr, en lo posible, su habilitación o rehabilitación y su desarrollo;

II. Registrarlos dentro de los primeros sesenta días de vida;

III. Asegurar que cursen la educación obligatoria, participar en su proceso educativo y proporcionarles las condiciones para su continuidad y permanencia en el sistema educativo;

IV. Impartir en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiada a niñas, niños y adolescentes, sin que ello pueda justificar limitación, vulneración o restricción alguna en el ejercicio de sus derechos;

V. Asegurar un entorno afectivo, comprensivo y sin violencia para el pleno, armonioso y libre desarrollo de su personalidad, a través de la crianza positiva;

VI. Fomentar en niñas, niños y adolescentes la cultura de la paz, la educación cívica, el respeto a todas las personas, así como el cuidado de los bienes propios, de la familia y de la comunidad, y el aprovechamiento de los recursos que se dispongan para su desarrollo integral;

VII. Protegerles contra toda forma de violencia, maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, venta, trata de personas y explotación;

VIII. Abstenerse de cualquier atentado contra su integridad física, psicológica o actos que menoscaben su desarrollo integral. El ejercicio de la patria potestad, la tutela o la guarda y custodia de niñas, niños y

adolescentes no podrá ser justificación para incumplir la obligación prevista en la presente fracción;

IX. Evitar conductas que puedan vulnerar el ambiente de respeto y generar violencia o rechazo en las relaciones entre niñas, niños y adolescentes, y de éstos con quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como con los demás miembros de su familia;

X. Considerar la opinión y preferencia de las niñas, niños y adolescentes para la toma de decisiones que les conciernan de manera directa conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, y

XI. Educar en el conocimiento y uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación. [...].

Cabe apuntar, además, que, en México, el derecho familiar tiene carácter local y por tanto se encuentra regulado por las normativas de cada uno de los estados que conforman la república mexicana, ya sea Código Civil o en algunas entidades federativas Código familiar (Guzmán, 2019). Asimismo, afirma Gómez Anel que en México la ordenación del derecho familiar carece de uniformidad (Guzmán, 2019), puesto que el derecho civil o familiar es materia común exclusivo de cada entidad federativa, dando lugar a regulación secundaria exclusiva estatal.

5. LOS MECANISMOS DE ATENCIÓN Y DIFUSIÓN DE DERECHOS

En términos generales un mecanismo de atención es una técnica que permite a una forma de modelo, centrarse en las partes más relevantes o importantes de los datos al realizar una tarea, en lugar de procesar toda la información de manera uniforme (https://www.google.com/search?q=Que+son+mecanismos+de+atencion&oeq=Que+son+mecanismos+de+atencion&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEU-YOTIICAEQABgWGB4yBwgCEAAY7wUyCggDEAAYgAQYogQyCg-gEEAAYgAQYogQyBggFEEUYQDIGCAYQRRhAMg-YIBxBFGEDSAQg2MjI0ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Esto es, que un mecanismo de atención es la forma de desarrollar de manera puntual la manera de atender un tema o problema, que, aplicado a nuestra propuesta, es la manera de generar lineamientos, metodología o reglas para identificar los diferentes medios, normas y leyes que

regulan los diversos derechos de la niñez, para promover orientaciones o estrategias para la difusión de los derechos de la infancia en México.

Con mecanismos sociales y legales, el estado mexicano puede difundir a cabalidad el cumulo de derechos y obligaciones en materia de infancia. De esta manera, los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes se han matizado en los tiempos actuales, partiendo de la Convención Sobre los Derechos de los Niños de 1989, de la que México es parte activa. Es importante señalar la diversidad de los derechos humanos de la niñez, que se deben difundir por parte del ente político, mediante la creación de instancias, instituciones, medios, colectivos para la generación eficaz de estudios, acciones y divulgación de todas las cuestiones relativas a la infancia y su protección.

Y como la difusión de derechos, las acciones y estrategias implementadas para dar a conocer, promover y proteger los derechos humanos, especialmente en grupos vulnerables como niños, niñas y adolescentes. Esto implica informar a la sociedad sobre sus derechos, empoderarlos para que puedan exigir su cumplimiento y generar conciencia sobre la importancia de respetarlos (https://www.google.com/search?q=difusion+de+derechos&oq=difusion+de+derechos&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBg-gAEEUYOTIICAeqABgWGB4yCAgCEAAYFhgeMggIAxAAGBYHjI-GCAQQRRhAMgYIBRBFGEDSAQk2MTkwajBqMTWoAgiwAgHxBU-gmNjHwiLwg&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

Implican acciones como las de:

- Informar:

Dar a conocer a la población cuáles son sus derechos y cómo acceder a ellos.

- Promover:

Fomentar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos a través de campañas, talleres y materiales educativos.

- Empoderar:

Capacitar a las personas para que puedan identificar violaciones a sus derechos y exigir su cumplimiento.

- Prevenir:

Implementar medidas para evitar que se produzcan vulneraciones a los derechos humanos.

- Denunciar:

Establecer mecanismos para que las personas puedan denunciar las violaciones a sus derechos y recibir la atención adecuada (Ibídem).

La difusión de derechos es fundamental para fortalecer el Estado de derecho, prevenir abusos y violaciones, promover la participación ciudadana y generar cambios sociales, al crear conciencia sobre los derechos humanos, en lo que se pueden transformar las actitudes y comportamientos de las personas y las instituciones, promoviendo una cultura de respeto y tolerancia.

Por otra parte, el conocimiento de la ley por parte del ciudadano, es una parte fundamental de las democracias, pero el solo conocer la ley por sí, no es suficiente para su buen funcionamiento. Es necesario que los individuos la interioricen con su sentido de norma social y que sea efectivamente dispuesta en su sentido moral y práctico, esto es, la socialización legal (Flores, 2022), por lo que las diversas leyes secundarias de regulación civil y familiar son muy importantes en cuanto a su conocimiento y aplicación.

Cabe apuntar, que dé cuales mecanismos normativos se vale el Estado Mexicano para hacer publica sus orientaciones o recomendaciones, así como la forma de visibilizar las situaciones anómalas o perjudiciales en contra de la niñez en México, así como las propuestas prácticas que los suscritos consideramos deben gestionarse para una debida difusión de los derechos de la infancia.

Ahora bien, una de las diversas propuestas para potenciar las perspectivas de las facultades y funciones de difusión de los derechos infantiles a la luz del sistema nacional conforme a las normas de protección infantil vigente, es la socialización del núcleo de derechos reforzados en todas las esferas de la sociedad que ayuden a solucionar los problemas

que los afectan, iniciando con congresos, meas de trabajo, difusión masiva en medios digitales, publicitarios, radio y televisión, en las escuelas públicas y privadas, entre otros con el fin de crear redes de comunicación y atención social de los derechos de la infancia.

Todo lo anterior, sirve para hacerse presente entre la diversa comunidad mexicana los programas, planes y líneas de trabajo, consistente en los procesos de mediana y larga duración desarrollados de acuerdo con uno o varias instituciones que aporten al diseño de implementación y/o acompañamiento de políticas, planes o proyectos, como los siguientes:

a).- El Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2021-2024, de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes PROGRAMA ESPECIAL DERIVADO DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024 (chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglcle-findmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/691437/PRONAPINNA_2021-2024.pdf).

Indica el fundamento del programa nacional que: “Desarrollar el proceso de planeación de la Administración Pública Federal, con fundamento en el artículo 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que corresponde al Estado la rectoría del desarrollo nacional y que, mediante la competitividad, el fomento del crecimiento económico, el empleo y una distribución más justa del ingreso y la riqueza, permita el ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales. Para ello, el artículo 26 constitucional establece la obligación del Estado de organizar un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional, a partir del cual se determinarán los objetivos de ésta. La planeación se sustentará en procesos de consulta amplios que permitirán la participación de los diversos sectores de la sociedad.

En este sentido, la Ley establece las disposiciones a partir de las cuales se llevarán a cabo las actividades de planeación, con la participación de los tres órdenes de gobierno y las diferentes instancias que lo conforman.

El artículo 21 de dicha Ley de Planeación prevé que, al inicio de cada administración se debe elaborar, aprobar y publicar el Plan Nacional de

Desarrollo (PND) que constituye la base para el ejercicio de planeación sexenal, del cual se derivarán los programas sectoriales, especiales, regionales e institucionales, que determinarán las prioridades nacionales y orientarán las políticas públicas de los diversos sectores. Por ello, el 4 de diciembre de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual tiene entre sus objetos el reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, en los términos que establecen los artículos 1o. y 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.

b).- El Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA) en México para el periodo 2025-2030, es un instrumento de política pública que busca garantizar los derechos de la niñez y adolescencia. El PRONAPINNA se construye de manera participativa, considerando las opiniones y propuestas de niñas, niños y adolescentes. Se busca asegurar un desarrollo integral y pleno para esta población, abordando temas como salud, educación, seguridad, entornos seguros y acceso a la justicia (https://www.google.com/search?q=programa+nacional+de+protecci%C3%B3n+de+ni%C3%B1as+ni%C3%B1os+y+adolescentes+2025&oq=programa+nacionhal+de+proteccion+de+ni%C3%B1as%2C+ni%C3%B1os+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCAGCEAAYFhgeMgYIABBFgDkyCAgBEAAYFhge-MggIAhAAGBYHjIICAMQABgWGB4yBwgEEAAY7wUyBggFE EUYQDIGCAYQRRhAMgYIBxBFGEDSAQkxNTQ4MWo-wajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

Sus principales ejes temáticos y objetivos son: la **salud, la educación, la seguridad, crear entornos seguros, justicia, el empoderamiento de la sociedad. Por ello, el PRONAPINNA** se construye con la participación activa de niñas, niños y adolescentes, lo que implica escucharlos, atender sus necesidades y preocupaciones, y darles voz en la toma de decisiones que les afectan. El PRONAPINNA busca asegurar que niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse en condiciones de

igualdad y tengan acceso a todas sus garantías, tanto individuales como sociales, para asegurarles un futuro próspero (Ibídem).

c).- Protocolo nacional de actuación. Primer respondiente.

El Protocolo Nacional de Actuación del Primer Respondiente, actualizado en 2018, es un documento que establece las directrices para las autoridades que llegan primero a un lugar donde ocurrió un hecho probablemente delictivo. Este protocolo, basado en el Informe Policial Homologado (IPH), busca homologar la actuación de los primeros respondientes, principalmente policías, en la escena del delito ([chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/334174/PROTOCOLO_NACIONAL_DE_ACTUACION_PRIMER_RESPONDIENTE.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/334174/PROTOCOLO_NACIONAL_DE_ACTUACION_PRIMER_RESPONDIENTE.pdf)).

El Protocolo indica en tratándose de niña o niño, el policía primer respondiente deberá presentar inmediatamente al mismo ante la Procuraduría de Protección competente para su asistencia social, permitiendo el acompañamiento de quien ejerza la patria potestad conforme a las leyes especiales, con lo que se denota una interseccionalidad de los derechos efectivos de la niñez. Así tratándose de adolescentes será conforme al Protocolo Nacional de Traslados, permitiendo también el permitiendo el acompañamiento de quien ejerza la patria potestad.

d).- Se cuenta con la Guía Práctica para la protección y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes.

La Guía Práctica para la Protección y Restitución de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) es una herramienta que ayuda a identificar, prevenir y atender situaciones donde se vulneran los derechos de menores. Facilita la implementación de medidas de protección especiales y la restitución de los derechos vulnerados, asegurando el interés superior del niño. Es un documento que proporciona a funcionarios públicos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores relevantes, información y herramientas para la protección integral de NNA (

https://www.google.com/search?q=Gu%C3%ADa+Practica+para+la+protecci%C3%B3n+y+restituci%C3%B3n+de+derechos+de+ni%C3%B1as%2C+ni%C3%B1os+y+adolescentes.&aq=Gu%C3%ADa+Practica+para+la+protecci%C3%B3n+y+restituci%C3%B3n+de+derechos+de+ni%C3%B1as%2C+ni%C3%B1os+y+adolescentes.+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQRRhAMg-YIAhBFGEAyBggDEEUYNIBCTEx-MDNqMGoxNagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

La guía es un documento que se proporciona a funcionarios públicos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores relevantes, información y herramientas para la protección integral de NNA. La guía busca: **Identificar riesgos y vulneraciones, implementar medidas de protección y restituir derechos de la niñez (ibídem).**

También el Estado Mexicano se puede apoyar y valer de diversas instancias de la sociedad civil como lo es la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia (ODI) (<https://sites.google.com/odi.org.mx/odi/p%C3%A1gina-principal>), Tejiendo redes por la infancia – America Latina y el Caribe (<https://tejiendoredesinfancia.org/>), La Defensoría de los Derechos del Niño y la Red por la Infancia en México (<https://derechosinfancia.org.mx/v1/>), así como diversos albergues Públicos, Sociales y Privados, en los que se difundan de manera puntual los derechos de la infancia, como mecanismo de atención y difusión de derechos.

6. RESULTADOS

Se espera aportar, posterior al análisis, discusión y desarrollo de la ponencia, estrategias eficaces de divulgación a través de las instituciones y medios ya existentes. El diagnóstico normativo e institucional realizado permite identificar que, si bien el Estado mexicano cuenta con un andamiaje legal robusto establecidos para la promoción de los derechos de la infancia.

Entre los hallazgos relevantes se identifican los siguientes:

- Falta de articulación interinstitucional entre los distintos niveles de gobierno, lo que limita la ejecución de campañas integrales y sostenidas.
- Escasa evaluación de impacto de las estrategias de comunicación institucional, lo que impide ajustar o mejorar las metodologías empleadas.
- Participación infantil aún incipiente, a pesar del mandato legal de incorporar a la niñez en la formulación, seguimiento y evaluación de políticas públicas que les afecten.

7. DISCUSIÓN

Los hallazgos derivados de esta ponencia permiten afirmar que, pese a los avances normativos y programáticos en México, la difusión de los derechos de niñas, niños y adolescentes sigue siendo un área con vacíos significativos en su implementación. Si bien se cuenta con una legislación moderna, inspirada en los más altos estándares internacionales, la brecha entre el reconocimiento jurídico y la apropiación social de esos derechos aún es profunda.

Diversos factores contribuyen a esta situación: la falta de continuidad administrativa, la debilidad institucional de algunos órganos locales del SIPINNA, y la ausencia de metodologías estandarizadas para medir el alcance real de las acciones de difusión. La discusión también debe considerar el rol de los medios de comunicación, las plataformas digitales, las escuelas y las propias familias como entornos clave para la formación y divulgación de los derechos infantiles.

Consecuentemente, la discusión sugiere que para lograr una verdadera cultura de respeto a los derechos de la infancia se requiere una estrategia nacional de divulgación que combine el rigor jurídico con herramientas sociales y una fuerte participación comunitaria.

8. CONCLUSIONES

Una vez advertidos los objetivos de esta investigación que fue identificar si las estrategias públicas en materia de difusión de los derechos de la infancia, en México, así como lo generado por órganos interamericanos como la Corte Interamericana de Derechos Humanos y su Comisión Interamericana u órganos internacionales como las Naciones Unidas, son eficaces y que siguiendo la metodología propuesta que fue analizar el marco normativo y las políticas públicas propuestas por el estado mexicano, bajo los parámetros de difusión efectiva, mediante el análisis de información documental y legal, se concluye en la necesidad de difundir de manera puntual en el sistema legal mexicano y social los derechos generales y prioritarios de la niñez, mediante acciones más contundentes, no solo expuesta en normas y mecanismos oficiales y páginas de internet, sino, a través de mesas, conferencias, debates en las escuelas públicas y privadas, con la sociedad de padres de familia, en centros de trabajo y Universidades, entre otras.

Una vez desarrollado el estudio y cumplido con los objetivos de la presente investigación evaluando las políticas de difusión se proponen como orientaciones y/o recomendaciones para lograr la implementación eficiente de estas estrategias encaminadas a respetar, proteger, promover y garantizar los derechos de la infancia reforzar su visibilización y materialización en el contexto actual, mediante la difusión de derechos para fortalecer el Estado de derecho, prevenir abusos y violaciones, promover la participación ciudadana y generar cambios sociales, al crear conciencia sobre los derechos humanos, en lo que se pueden transformar las actitudes y comportamientos de las personas y las instituciones, promoviendo una cultura de respeto y tolerancia.

Destacan las siguientes formas de difusión:

- Materiales impresos y digitales dirigidos a niñas, niños y adolescentes en lenguaje accesible.
- Capacitaciones escolares a través de asignaturas como formación cívica y ética.

- Jornadas comunitarias y actividades lúdico-formativas en espacios públicos.
- Participación de niñas, niños y adolescentes en consejos consultivos, foros y mecanismos de contraloría social.
- Colaboración con medios de comunicación para incluir contenidos sobre derechos infantiles en programación infantil y familiar.

La eficacia de estos esfuerzos depende, en buena medida, del diseño de estrategias integrales que incluyan evaluación de impacto, retroalimentación desde la comunidad y sostenibilidad institucional.

9. REFERENCIAS

9.1. BIBLIOGRAFÍA

- Burrueal Huerta, Leopoldo, *Principios Constitucionales, desde la Constitución Mexicana hasta la Corte*, México, Ed. Porrúa, 2013.
- Calvo García, Manuel, *Análisis socio-jurídico de la Ley Orgánica de medidas y protección integral contra la violencia de género*, Universidad de Zaragoza, España, trabajo 17, 2006.
- Cárdenas Miranda, E. *Instrumentos Internacionales en relación con la familia y sus miembros*. México. Porrúa, 2011.
- Cuaderno de Investigación: “La Ley general de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: Génesis del Estado de Derecho para la infancia y adolescencia en México”, González Contró, Mónica, marzo de 2015. Senado de la Republica.
- Flores, Davila Julia Isabel, Somuano, Ma. Fernanda, *La socialización política de los niños en México*, El Colegio de México y el Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2022.
- Guzmán Avalos, Aníbal y otro, Coordinadores. Construcción del derecho de familia, Gómez Anel, María Isabel, *La armonización del derecho familiar en México*, Ed. Tirant lo Blanch, México, 2019.
- Izquierdo Muciño y Jaimes Fonseca, Los niños y niñas. Un grupo vulnerable en México, Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 2014.
- Simón, Farith. *Derechos de la niñez y adolescencia: De la Convención sobre los Derechos del Niño a las legislaciones integrales*. Quito. Cevallos. 2008.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Violencia familiar, temas selectos de derecho familiar*, México, 3, 2011, VIII.
- Venegas Contreras, Juan Pablo, Violación de los Derechos Humanos de las Niñas y los Niños. El abandono familia, Editorial UABC, 2021.

9.2. INTERNET

<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>

https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provincia/ILEGSLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf

http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II_20.pdf

https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf

<https://www.iin.oea.org/boletines/boletin11/pdfs/tabla.pdf>)

https://www.google.com/search?q=Que+son+mecanismos+de+atencion&oq=Que+son+mecanismos+de+atencion&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yBwgCEAAy7wUyCggDEAAyGAQYogQyCggEEAAyGAQYogQyBggFEEUYQDIGCAYQRRhAMgYIBxBFGEDSAQg2MjI0ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

https://www.google.com/search?q=programa+nacional+de+protecci%C3%B3n+de+ni%C3%Blas+ni%C3%Blos+y+adolescentes+2025&oq=programa+nacionhal+de+proteccion+de+ni%C3%Blas%2C+ni%C3%Blos+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYFhgeMgYIABBFgDkyCAgBEAAyFhgeMggIAhAAGBYHjIICAMQABgWGB4yBwgEEAAy7wUyBggFEUYQDIGCAYQRRhAMgYIBxBFGEDSAQkxNTQ4MWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

https://www.google.com/search?q=difusion+de+derechos&oq=difusion+de+derechos&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yCAgCEAAyFhgeMggIAxAGBYHjIGCAQQRRhAMgYIBRBFgEDSAQk2MTkwajBqMTWoAgiwAgHxBUGmNjHwiLwg&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Normatividad

Internacional

Declaración de Ginebra de 1924.

Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

Tabla de los derechos del niño, 1927.

Nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley de Planeación

Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2021-2024, (
chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms
/uploads/attachment/file/691437/PRONAPINNA_2021-2024.pdf).

Protocolo nacional de actuación. Primer respondiente. chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.
gob.mx/cms/uploads/attachment/file/334174/PROTOCOLO_N
ACIONAL_DE_ACTUACION_PRIMER_RESPONDIENTE.pdf.

Guía Práctica para la protección y restitución de derechos de niñas,
niños y adolescentes
https://www.google.com/search?q=Gu%C3%ADa+Practica+para+la+pr
otecci%C3%B3n+y+restituci%C3%B3n+de+derechos+de+ni%C3%Blas
%2C+ni%C3%Blas+y+adolescentes.&oq=Gu%C3%ADa+Practica+para
+la+protecci%C3%B3n+y+restituci%C3%B3n+de+derechos+de+ni%C3
%Blas%2C+ni%C3%Blas+y+adolescentes.+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUy
BggA.EEUYOTIGCAEQRRhAMgYIAhBFGEAYBggDEEUYQNIBCT
ExMDNqMGoxNagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia (ODI)
(https://sites.google.com/odi.org.mx/odi/p%C3%A1gina-principal).

Tejiendo redes por la infancia – America Latina y el Caribe
(https://tejiendoredesinfancia.org/)

La Defensoría de los Derechos del Niño y la Red por la Infancia en México
(https://derechosinfancia.org.mx/v1/)

EL FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LOS MECANISMOS DE DEMOCRACIA DIRECTA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA CULTURA DE PAZ

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA
universidad autónoma de baja california (méxico)

JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS
Universidad Autónoma de Baja California (México)

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia parte de un estudio realizado por los autores, ambos catedráticos y profesores investigadores de tiempo completo en la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (México), ambos integrantes del cuerpo académico Estudios Jurídicos Familiares y de Derecho Privado en el que estudiamos la necesidad de promover la Cultura de Paz y de legalidad como estrategia para el fortalecimiento del Estado de Derecho. Este capítulo es uno de los productos de esta investigación, mismo que tiene la intención de impulsar desde el nivel educativo medio superior, es decir, el correspondiente a la preparatoria o bachillerato, la enseñanza, el conocimiento y la práctica de los mecanismos de democracia directa como una estrategia para incentivar la participación ciudadana no sólo en los procesos electorales, sino en los diferentes aspectos de la vida pública en los que debe desenvolverse todo ciudadano. Entre estos mecanismos se incluyen el plebiscito, el referéndum, la iniciativa ciudadana, la consulta popular y la revocación del mandato, esta última considerada únicamente en el ámbito federal dentro del sistema jurídico mexicano.

La pertinencia de abordar estos instrumentos desde el ámbito escolar obedece a la necesidad creciente de fortalecer las bases de una ciudadanía participativa, consciente y corresponsable. La democracia no puede limitarse al acto periódico del sufragio, sino que requiere de una cultura política sólida, enraizada desde las etapas formativas de la juventud. En este sentido, la formación cívica de los estudiantes debe trascender los contenidos teóricos para convertirse en una vivencia concreta, donde la deliberación, la toma de decisiones y el ejercicio de derechos políticos sean parte de la experiencia educativa cotidiana.

El escenario actual plantea retos significativos en términos de gobernabilidad democrática, polarización social y debilitamiento de la confianza en las instituciones. Frente a este panorama, las y los jóvenes ocupan un lugar estratégico como agentes de transformación social. Sin embargo, el sistema educativo en muchos casos no ha logrado responder a la urgencia de dotarlos de herramientas eficaces para incidir en la esfera pública. La inclusión de contenidos relacionados con la democracia directa no debe verse como una carga curricular adicional, sino como una oportunidad pedagógica para consolidar valores democráticos, tales como el respeto, la participación, el diálogo y la corresponsabilidad.

Asimismo, se reconoce que el desarrollo de habilidades ciudadanas no puede lograrse únicamente mediante la exposición teórica de conceptos. Se requiere un enfoque pedagógico activo y participativo que integre estrategias didácticas, recursos tecnológicos, metodologías vivenciales y contextos reales de participación. En este trabajo se plantea que el aula puede convertirse en un laboratorio de ciudadanía, donde las decisiones colectivas, las votaciones, los ejercicios de consulta y las propuestas legislativas simuladas permitan a los estudiantes experimentar los principios de la democracia directa de manera tangible y significativa.

En paralelo, se analiza la implementación de herramientas pedagógicas que sean clave para orientar el fortalecimiento de la participación ciudadana como elemento sustantivo de la educación para la paz. En efecto, la cultura de paz no puede construirse sin justicia social ni sin mecanismos que garanticen el acceso igualitario a la deliberación pública. Desde esta perspectiva, fomentar la participación temprana en

asuntos de interés colectivo contribuye a generar contextos escolares más inclusivos, tolerantes y orientados al bien común.

La hipótesis central que guía esta investigación sostiene que, al promover los mecanismos de democracia directa en el nivel medio superior también conocido como bachillerato o preparatoria, es decir, desde la juventud, no solo implica sembrar valores cívicos y democráticos, sino que también se habilita a las y los estudiantes para ejercer una ciudadanía activa, informada y crítica, que a su vez fortalece el Estado de Derecho. Esto implica una transformación en la forma de concebir la relación entre los individuos y el poder, así como una revalorización del papel de la juventud en los procesos de toma de decisiones. En última instancia, se propone que la incorporación de estas prácticas en la educación media superior representa una estrategia viable para fortalecer el tejido democrático, prevenir la apatía política y contribuir a la consolidación de una cultura de paz en las nuevas generaciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación consiste en impulsar desde el nivel educativo medio superior, también conocido como bachillerato o preparatoria, la enseñanza, el conocimiento y la práctica de los mecanismos de democracia directa, mediante la implementación de herramientas pedagógicas para el fortalecimiento de la participación ciudadana y la promoción de la cultura de paz.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Para materializar el objetivo general mencionado con antelación, el presente capítulo determina los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el marco legal que permite integrar el conocimiento de los mecanismos de democracia directa en los planes de estudio del nivel medio superior.
- Identificar el nivel de conocimiento de los educandos del nivel medio superior en relación con los mecanismos de democracia directa.

- Determinar las mejores herramientas pedagógicas y tecnológicas para la enseñanza, conocimiento y práctica de los mecanismos de democracia directa para estudiantes de nivel medio superior.
- Proponer la implementación de herramientas pedagógicas que fortalezcan la participación ciudadana y promuevan la cultura de paz en los educandos del nivel medio superior.

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en un enfoque mixto, con predominancia del método inductivo. Parte del análisis documental del marco legal que regula la educación en México, particularmente lo relativo a la formación cívica y ética en el nivel medio superior. Posteriormente, se desarrolló una estrategia empírica a través de la aplicación de encuestas a estudiantes de nivel medio superior, con el objetivo de diagnosticar el grado de conocimiento y apropiación de los mecanismos de democracia directa como lo son el plebiscito, el referéndum, la iniciativa ciudadana, la consulta popular, entre otros que contempla la legislación electoral vigente en México.

El estudio también consideró experiencias educativas previas que han demostrado la viabilidad de implementar dinámicas democráticas reales o simuladas en contextos escolares, a partir de lo cual se diseñó una propuesta pedagógica con énfasis en actividades participativas y en el uso de herramientas tecnológicas.

4. DEMOCRACIA DIRECTA: CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTO

4.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE DEMOCRACIA

La democracia, en su acepción más amplia, constituye una forma de organización política y social en la que la soberanía reside en el pueblo, quien la ejerce de manera directa o por medio de representantes elegidos. Desde su formulación clásica en la Atenas del siglo V a.C., hasta sus versiones contemporáneas, la democracia ha evolucionado como concepto y como práctica, adaptándose a las condiciones históricas, tecnológicas y

culturales de cada sociedad. Como ha señalado Manuel Gándara, “la democracia moralmente deseable y legítima no se reduce a un mero mecanismo, sino que consiste en un modelo de organización social, basado en el reconocimiento de la autonomía de los individuos y de cuantos derechos lleva aparejado el ejercicio de tal capacidad auto legislatora y en el reconocimiento de que la dirección de la vida comunitaria debe ser el resultado de la igual participación de todos” (Gándara, 2005, p. 124).

Tradicionalmente, se han identificado dos grandes modalidades de democracia: la democracia representativa y la democracia directa. La primera se basa en la elección de representantes que ejercen el poder legislativo y, en menor medida, el ejecutivo, en nombre de la ciudadanía. Es el modelo predominante en la mayoría de las democracias modernas. La segunda, en cambio, permite que la ciudadanía participe activamente en la toma de decisiones públicas, sin intermediación de representantes, a través de mecanismos específicos que habilitan su intervención directa en asuntos de interés colectivo.

En las últimas décadas, la distinción tajante entre ambos modelos ha sido matizada por el surgimiento de enfoques mixtos o participativos, que buscan combinar lo representativo con lo directo, incorporando a la ciudadanía no solo como electora, sino como agente deliberativo y decisor. Este giro responde, en buena medida, a la creciente demanda social por una mayor apertura institucional, transparencia, rendición de cuentas y control ciudadano, especialmente en contextos donde la representación ha sido percibida como distante, opaca o insuficiente.

La democracia directa no pretende reemplazar a la representativa, sino complementarla y revitalizarla. Permite que la ciudadanía ejerza su soberanía más allá de los procesos electorales periódicos, generando un vínculo más activo, crítico y corresponsable con las instituciones públicas. En este sentido, su inclusión en los procesos educativos, especialmente en los niveles formativos, se vuelve fundamental para cimentar una cultura política más sólida, informada y participativa.

Desde la perspectiva democrática la cultura de la legalidad está relacionada estrechamente con la forma de hacer política y los procedimientos de acceso al poder; es decir, con el conjunto de principios,

procedimientos y reglas que permiten el acceso y la administración del poder, así como la protección de los derechos humanos, con base en el consenso, que hacen posible la democracia. Resulta importante destacar entre los principios de la cultura de la legalidad democrática la dignidad personal, la pluralidad, la tolerancia, responsabilidad, la objetividad, la equidad, la autonomía personal y el laicismo, entre otros. A su vez estos principios son el respaldo de los derechos humanos que le dan sustento para su respeto, protección y garantías.

Entendido el concepto de la cultura de la legalidad, como señalan Castro y Olmeda (2022) su importancia y sus diferentes perspectivas desde el ámbito sociológico, jurídico, político y de los derechos humanos, su fortalecimiento es innegable. A mayor cultura de la legalidad el ciudadano respeta más las instituciones, las normas de convivencia, valora más los derechos humanos, los respeta y los fomenta. Como consecuencia de este comportamiento ciudadano tenderá a disminuir la corrupción, a bajar los índices de inseguridad y se generará una mayor tolerancia a las diferencias, entre otras conductas de la convivencia.

Como plantea Olmeda-García (2015), “el derecho es un instrumento para la realización de fines sociales y no un simple ordenamiento formal” (p. 67). Esta afirmación es fundamental para repensar la labor de quienes se dedican a la formación de futuros ciudadanos, quienes el día de mañana no sólo deberán conocer los mecanismos legales que existen en materia de participación ciudadana, si no también, será su responsabilidad aplicarlo y ejercitarlos. Es necesario promover, impulsar y practicar una cultura paz en todos los ámbitos, familia, educación, sector empresarial, trabajo y naturalmente desde el ámbito gubernamental. El objetivo es propiciar en la ciudadanía los elementos que favorezcan la interiorización de valores, principios y conocimientos del marco normativo y político para su participación en los espacios de su vida cotidiana con sentido democrático y apego a los derechos humanos.

4.2. MECANISMOS DE DEMOCRACIA DIRECTA

Los **mecanismos de democracia directa** son instrumentos jurídico-políticos que permiten a la ciudadanía participar directamente en decisiones públicas, sin intermediación de representantes. Según la guía de

International IDEA, estos mecanismos habilitan que el electorado vote sobre una norma, reforma constitucional o política pública específica (por ejemplo, referéndum o iniciativa ciudadana)

4.2.1. Plebiscito

El **plebiscito** es un mecanismo mediante el cual el Poder Ejecutivo u otras autoridades públicas someten a la ciudadanía una decisión o proyecto político de relevancia para su aprobación o rechazo mediante voto directo (ACE Electoral Knowledge Network, 2025) Generalmente, se utiliza para validar actos relevantes del gobierno, como la celebración de tratados, reformas territoriales o decisiones trascendentales en materia de política pública.

En el modelo clásico, el plebiscito se caracteriza por su naturaleza consultiva y su convocatoria desde el Ejecutivo. No necesariamente implica una decisión vinculante para las autoridades, aunque en algunos países, su resultado puede tener efectos obligatorios. En términos pedagógicos, el plebiscito puede ser una herramienta útil para simular ejercicios escolares de validación colectiva de propuestas o cambios significativos en la vida institucional de las escuelas. Es también “una votación general para conocer la opinión directa de la ciudadanía” (Bobbio, 2002). Se considera excepcional porque es aplicado a un problema de importancia constitucional pero que no afecta a actos de índole legal; es decir: se aplica a actos de gobierno-administrativos, no de carácter legislativos (Borja, 2002).

En México está regulado en leyes locales en entidades como Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Ciudad de México, Colima, Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Zacatecas, entre otros (Sistema de Información legislativa, 2020).

Las materias de consulta se circunscriben al marco legal particular de cada entidad. Entre algunas de las materias no válidas de consulta se encuentran la exclusión explícita de actos y decisiones de titulares o

representantes del gobierno; cuestiones fiscales, tributarias, del erario; materias reservadas a la federación, etc

4.2.2. Referéndum

El término “referéndum” proviene del latín *referendum*, que deriva del verbo *referre* (“volver a llevar” o “consultar”) y que significa “lo que debe ser consultado”. En este sentido, hace referencia a aquellos asuntos que deben ser llevados al origen de la soberanía, es decir, a la decisión del pueblo, por tratarse de temas muy importantes o trascendentes para la vida pública. Desde una perspectiva académica, el politólogo Matt Qvortrup define el referéndum como una votación tomada por todo el electorado sobre una cuestión de política pública, usualmente iniciada por las autoridades representativas como medio de consulta directa sobre decisiones de alto impacto (Qvortrup, s. f.).

A diferencia del plebiscito, el referéndum tiene un carácter más normativo y generalmente se asocia con la aprobación o derogación de normas jurídicas. A través de este mecanismo, la ciudadanía decide de manera directa sobre una ley, reforma constitucional, ordenanza o reglamento propuesto por el Legislativo, el Ejecutivo o incluso por la propia ciudadanía, según el diseño institucional.

Es el mecanismo de votación y consulta ciudadana que se verifica regularmente y que es objeto de disciplina constitucional en torno a la aprobación o rechazo referente a la creación, modificación, derogación o abrogación de leyes. La figura permite que el elector comparta de manera complementaria la facultad legislativa del Congreso para dar mayor legitimidad a las prácticas legislativas. Se considera el principal instrumento de democracia directa ya que la ciudadanía participa en el proceso decisonal en el ámbito legislativo.

El referéndum puede clasificarse, según su tipo, de la siguiente forma: 1) por sus efectos puede ser constitutivo, modificativo o abrogativo, es decir, constituyente (para aprobar una constitución) o constitucional (para modificar la Carta magna); 2) por su naturaleza jurídica es obligatorio o facultativo; y, 3) por su origen es popular, gubernativo o presidencial, parlamentario, estatal y regional. La institución no se inserta

en nuestra tradición constitucional, aunque entidades como la Ciudad de México lo regula en sus ordenamientos locales (Pina, 1978).

El referéndum puede ser obligatorio, si la Constitución así lo establece para ciertas reformas, o facultativo, si su convocatoria depende de una iniciativa previa. Existen también distintas variantes, como el referéndum abrogatorio, consultivo o ratificatorio. En el entorno escolar, este mecanismo puede ser recreado como una herramienta de deliberación normativa, permitiendo al estudiantado participar en decisiones reglamentarias o propuestas de modificación en la vida académica.

4.2.3. Iniciativa ciudadana

Una iniciativa ciudadana es un mecanismo de democracia directa mediante el cual la ciudadanía propone directamente una ley, reforma constitucional o política pública, a través de la recolección de firmas necesarias establecidas legalmente. Luego, esta propuesta puede someterse a votación popular, con carácter vinculante o consultivo, incluso sin que el órgano legislativo la haya aprobado previamente (International IDEA, 2008)

En el contexto mexicano, este instrumento se encuentra regulado tanto a nivel federal como local, aunque su aplicación efectiva suele enfrentarse a desafíos logísticos, burocráticos y de difusión. Como herramienta educativa, la iniciativa ciudadana puede desarrollarse en las aulas a través de proyectos escolares donde las y los estudiantes elaboren propuestas de mejora institucional, fomentando su capacidad crítica, argumentativa y organizativa.

La Iniciativa Ciudadana es una figura jurídica que se encuentra presente en los regímenes democráticos. Su finalidad es otorgar el derecho de creación, modificación, abrogación o derogación de leyes a los gobernados que se encuentran sujetos a ese régimen. En nuestra legislación, este instrumento de democracia directa es tan asequible como inalcanzable para los mexicanos (Gibrán, 2023). Este mecanismo no podrá utilizarse para consultar leyes en materia de derechos humanos, penal o tributaria.

Para que el Congreso la admita, las y los solicitantes deben reunir y presentar los nombres, firmas y claves de las credenciales de elector de un mínimo del 0.13% de las personas inscritas en la Lista Nominal de

Electores a nivel nacional o en el caso de la Entidad Federativa 500 firmas de las personas inscritas en la lista nominal del electores a nivel local.

Cuando el Instituto Nacional Electoral (INE) o el Estatal, (IEE) respectivamente declare que se cumplió con el porcentaje de firmas, la Iniciativa Ciudadana será dictaminada por las comisiones del Congreso, para ser discutida y votada ante el Pleno, como cualquier otra iniciativa de ley.

4.2.4. Consulta popular

La consulta popular es un mecanismo mediante el cual se somete a consideración de la ciudadanía una pregunta sobre un tema de trascendencia nacional, regional o local. A diferencia del plebiscito o el referéndum, la consulta popular puede abordar asuntos no normativos y de carácter más abierto, como políticas públicas, decisiones de infraestructura, temas ambientales, entre otros.

Este mecanismo ha sido promovido en varios países de América Latina como una herramienta de legitimación y participación, aunque su efectividad depende en gran medida de la claridad de la pregunta, la neutralidad institucional y la capacidad de organización de los actores sociales. En el ámbito escolar, puede replicarse mediante dinámicas participativas donde el estudiantado defina colectivamente temas relevantes para su comunidad educativa.

4.2.5. Revocación de mandato

Una revocación de mandato, también denominada *recall*, es un mecanismo de democracia directa que permite a la ciudadanía remover de su cargo a un funcionario electo antes de que concluya su periodo, mediante una votación nacional o local. Este procedimiento se activa ya sea por iniciativa ciudadana (recolección de firmas) o por decisión de las autoridades (*recall* de arriba hacia abajo) (Welp, 2018)

En México, este instrumento fue incorporado en el ámbito federal mediante reforma constitucional en 2019, aunque su desarrollo normativo y aplicación práctica aún generan debates sobre su diseño institucional, sus efectos políticos y su viabilidad operativa. Desde una perspectiva

pedagógica, la revocación de mandato puede ser abordada como una práctica formativa en procesos escolares de elección y evaluación de autoridades estudiantiles, favoreciendo la conciencia sobre el ejercicio del poder y la corresponsabilidad ciudadana

4.3. REGULACIÓN EN EL MARCO JURÍDICO MEXICANO

El sistema jurídico mexicano reconoce formalmente varios de los mecanismos de democracia directa, aunque su nivel de desarrollo y aplicación varía entre el ámbito federal y los estatales. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece expresamente el derecho de la ciudadanía a participar en consultas populares (artículo 35, fracción VIII), presentar iniciativas ciudadanas (artículo 71, fracción IV) y promover la revocación del mandato presidencial (artículo 35, fracción IX). Sin embargo, el plebiscito y el referéndum no están regulados a nivel nacional, aunque sí lo están en diversas entidades federativas.

A nivel local, las constituciones y leyes orgánicas de los estados han incorporado progresivamente mecanismos de participación ciudadana que incluyen, además de los mencionados, formas como el presupuesto participativo, las asambleas comunitarias y las audiencias públicas. Las leyes estatales suelen establecer requisitos específicos para la procedencia de cada mecanismo, como el número de firmas necesarias, los plazos de convocatoria y los temas permitidos.

En cuanto al ámbito educativo, si bien no existe una norma federal que obligue a incluir explícitamente la enseñanza de los mecanismos de democracia directa, diversos programas de estudio —como el de Formación Cívica y Ética, y el de Derecho en preparatorias técnicas o de orientación social— permiten su abordaje transversal. Asimismo, el enfoque por competencias y la educación basada en proyectos ofrecen oportunidades para su integración desde una perspectiva práctica, contextualizada y significativa.

En un trabajo sobre mejora regulatoria, el investigador Jesús Fernando Villarreal Gómez advierte que uno de los principales retos para lograr una participación ciudadana más efectiva, y por tanto, una democracia

más sólida, es la falta de normas que garanticen la apertura institucional hacia la sociedad civil. En sus palabras, “la participación ciudadana se topa con una ausencia de normativa que exija una convocatoria pública abierta a los sectores privado y social de la comunidad” (Villarreal Gómez, 2024, p. 784). Esta limitación normativa obstaculiza el ejercicio pleno de la ciudadanía y reduce las posibilidades de incidencia real en las decisiones públicas.

4.4. ALCANCE Y LÍMITES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El potencial formativo de los mecanismos de democracia directa en el contexto escolar es indiscutible, pero también enfrenta limitaciones estructurales y culturales que deben reconocerse para construir propuestas viables. Por una parte, la rigidez curricular y la sobrecarga de contenidos en los programas oficiales pueden obstaculizar la incorporación de nuevos temas, especialmente si no cuentan con respaldo institucional o recursos pedagógicos adecuados.

Asimismo, persisten inercias autoritarias y verticales en la gestión escolar que dificultan la participación genuina del estudiantado en las decisiones que los afectan. La visión del alumnado como receptor pasivo de normas, y no como sujeto activo de derechos, limita la posibilidad de generar experiencias auténticas de deliberación y corresponsabilidad. A esto se suma la escasa capacitación docente en metodologías participativas, así como la falta de materiales didácticos específicos para el trabajo con mecanismos de democracia directa.

No obstante, estas limitaciones pueden ser superadas mediante estrategias de formación docente, la producción de contenidos educativos adaptados y la creación de espacios de experimentación pedagógica. La educación media superior representa un momento formativo clave en el que las y los jóvenes desarrollan su identidad ciudadana, su sentido crítico y su compromiso con lo público. Aprovechar este periodo para introducir prácticas de democracia directa puede tener un impacto transformador en su percepción de la política, su confianza institucional y su disposición a participar activamente en los asuntos comunes.

5. EDUCACIÓN CÍVICA Y CULTURA DE PAZ EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación en el nivel medio superior representa un punto de inflexión en la formación de las y los jóvenes como sujetos sociales, críticos y participativos. Es durante este periodo donde se consolidan procesos clave de maduración cívica, reflexión ética y comprensión del entorno socio-político. En este marco, la educación cívica no puede limitarse a una asignatura formal o a contenidos memorísticos, sino que debe entenderse como un proceso transversal, integral y transformador. Dentro de esta visión, la cultura de paz se posiciona como un componente esencial para orientar los aprendizajes hacia la convivencia armónica, la resolución no violenta de los conflictos y la participación ciudadana activa.

5.1. LA CULTURA DE PAZ COMO EJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN

La cultura de paz, definida por la UNESCO como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos mediante el diálogo y la negociación, constituye un referente imprescindible para la educación del siglo XXI. Más allá de su formulación como ideal normativo, la cultura de paz ha sido incorporada en diversas agendas educativas como un principio orientador de las políticas escolares, los marcos curriculares y las prácticas pedagógicas.

En el contexto de la educación media superior, promover la cultura de paz implica crear condiciones institucionales, metodológicas y relacionales que favorezcan el respeto, la empatía, la inclusión y la corresponsabilidad. La escuela debe ofrecer un entorno seguro y justo donde se valoren las diferencias, se escuchen las voces diversas y se estimule la construcción colectiva de soluciones. Para ello, no basta con enunciar principios en los programas de estudio; se requiere traducir esos principios en experiencias formativas significativas que vinculen lo ético con lo político y lo afectivo con lo cívico.

La cultura de paz, entendida como práctica educativa, encuentra en los mecanismos de democracia directa una vía concreta de expresión. La deliberación, el ejercicio del voto informado, la consulta y la organización colectiva son formas pacíficas de incidir en los asuntos comunes.

En este sentido, la educación en democracia directa no solo contribuye a formar ciudadanos críticos, sino también a consolidar una cultura escolar sustentada en el diálogo, la participación y la no violencia.

5.2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EVOLUCIÓN Y ENFOQUES

La educación para la ciudadanía ha evolucionado desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos cívico-legales hacia propuestas más complejas e integradoras que privilegian el desarrollo de competencias, actitudes y valores democráticos. Este tránsito responde tanto a las transformaciones del contexto político global como a la demanda de una ciudadanía más activa, plural e informada.

Inicialmente, la formación ciudadana en América Latina estuvo marcada por modelos verticales y nacionalistas que exaltaban símbolos patrios, memorias oficiales y estructuras de autoridad incuestionables. Con el avance de los procesos democráticos y la influencia de organismos internacionales, se promovió un cambio hacia pedagogías más participativas, centradas en el estudiante y en el reconocimiento de los derechos humanos como base del ejercicio ciudadano.

Actualmente, los enfoques contemporáneos de educación para la ciudadanía incluyen dimensiones cognitivas (conocimiento de leyes, instituciones y procesos), actitudinales (valores democráticos, tolerancia, compromiso social) y procedimentales (participación efectiva, deliberación, corresponsabilidad). Estos enfoques reconocen que ser ciudadano no implica únicamente saber cómo funciona el Estado, sino también comprender las desigualdades estructurales, cuestionar las injusticias y actuar en consecuencia.

En el nivel medio superior, esta evolución se traduce en la necesidad de diseñar propuestas educativas que integren la teoría con la práctica, el análisis con la acción y la legalidad con la legitimidad. Los mecanismos de democracia directa representan una oportunidad pedagógica privilegiada para concretar estos enfoques, al permitir que el alumnado se involucre activamente en procesos de toma de decisiones que afectan su entorno inmediato.

5.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN CÍVICA EN LA EMS

En México, la educación cívica en el nivel medio superior ha sido objeto de múltiples reformas curriculares en el marco de la implementación del Marco Curricular Común (RIEMS), con el propósito de formar una “ciudadanía competente” tras declararse obligatoria la educación media superior a partir de 2012 (Chávez Romo, 2023). No obstante, a pesar de los avances normativos y lineamientos institucionales, persisten desafíos en la implementación efectiva de una formación cívica integral y contextualizada, especialmente por la falta de articulación sistemática entre la educación básica y este nivel, y por la fragmentación institucional que limita su efectividad (Chávez Romo, 2023).

El plan de estudios vigente incorpora asignaturas como “Ética y valores” o “Cultura cívica”, cuyo propósito es contribuir al desarrollo personal y social del estudiantado. No obstante, estas asignaturas suelen estar desvinculadas de los demás componentes del currículo, con poca articulación con los procesos escolares cotidianos y escasa vinculación con el entorno comunitario. Además, en muchos casos, se privilegia un enfoque normativo y memorístico, centrado en el cumplimiento formal de contenidos y no en la generación de experiencias participativas significativas.

A lo mencionado con antelación se suman factores estructurales como la falta de formación docente en temas de democracia participativa, la ausencia de materiales didácticos adaptados, la sobrecarga de contenidos y la rigidez institucional. Todo esto limita las posibilidades reales de que la educación cívica cumpla su función emancipadora y transformadora.

Frente a este panorama, resulta necesario replantear la formación cívica como un eje transversal que atraviese todas las áreas del conocimiento y que se nutra de metodologías activas, colaborativas y críticas. La participación estudiantil debe dejar de ser un accesorio decorativo y convertirse en una práctica cotidiana institucionalizada. La escuela tiene el deber de habilitar espacios de reflexión, acción y corresponsabilidad donde el estudiantado aprenda a ejercer sus derechos, a dialogar sus diferencias y a construir consensos.

5.4. ROL DE LA JUVENTUD EN LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

La juventud ocupa un lugar estratégico en la consolidación de los procesos democráticos, no solo por su peso demográfico, sino por su capacidad de innovación, su sensibilidad ante las injusticias y su apertura al cambio social. Lejos de los estigmas que la asocian con la apatía o el conformismo, las y los jóvenes han protagonizado múltiples luchas sociales, ambientales, culturales y políticas en todo el mundo, impulsando transformaciones profundas en sus comunidades y en las agendas públicas. Tal como lo afirma la International Foundation for Electoral Systems, “un grupo amplio de jóvenes motivados y comprometidos, que participen en la construcción de confianza social, cohesión comunitaria e inclusión política, puede inclinar la balanza a favor de la democracia”, sobre todo en contextos marcados por el autoritarismo y el debilitamiento institucional (Timreck & Emmons, 2024, p. 9).

Sin embargo, para que ese potencial transformador se traduzca en procesos sostenidos y constructivos, es imprescindible que los sistemas educativos reconozcan a la juventud como sujeto político y no únicamente como destinatario de políticas. Ello implica ofrecer oportunidades reales de participación, escucha y deliberación desde la escuela, reconociendo sus saberes, inquietudes y propuestas como valiosas para el conjunto de la comunidad.

En el nivel medio superior, el rol de la juventud en la construcción democrática debe ser impulsado mediante prácticas institucionales que legitimen su voz y su acción. Desde la elección de representantes estudiantiles hasta la formulación de propuestas para mejorar la vida escolar, pasando por ejercicios de consulta, simulaciones legislativas o iniciativas de organización comunitaria, las y los estudiantes deben tener la posibilidad de experimentar la democracia como un proceso vivo, concreto y relevante.

Fomentar este rol activo de la juventud requiere también romper con lógicas adultocéntricas que descalifican sus expresiones, minimizar sus capacidades o suprimir su autonomía. La democracia no se aprende en abstracto, sino ejerciéndola. Por ello, si se desea formar una ciudadanía crítica, informada y solidaria, es necesario comenzar por habilitar a las

y los jóvenes para que asuman su papel como protagonistas en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y pacífica.

6. MARCO LEGAL Y NORMATIVO

El marco jurídico que rige la educación en México y las directrices internacionales en materia de ciudadanía y participación brindan un sustento sólido para promover, desde el ámbito escolar, estrategias que fortalezcan la democracia directa y la cultura de paz. Lejos de ser una ocurrencia aislada, la incorporación de mecanismos de participación activa en la educación media superior se encuentra respaldada tanto por normativas nacionales como por compromisos globales asumidos por el Estado mexicano. En este apartado se examinan las disposiciones más relevantes que sustentan esta propuesta desde una perspectiva integral.

6.1. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y PLANES DE ESTUDIO DE LA EMS

La Ley General de Educación (LGE), reformada y publicada en septiembre de 2019, establece los principios rectores del sistema educativo nacional y reconoce la educación como un derecho humano fundamental, orientado al desarrollo integral de las personas. En su articulado, la ley promueve una educación basada en el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz, la equidad, la inclusión y la participación social.

En el caso específico de la educación media superior, la LGE establece que deberá contribuir al desarrollo de competencias que permitan a las y los jóvenes continuar sus estudios, integrarse a la vida productiva y ejercer una ciudadanía activa. Dentro de estas competencias, destaca la dimensión cívica y ética, que contempla el conocimiento de los mecanismos institucionales de participación y el ejercicio reflexivo de los derechos y responsabilidades ciudadanas.

Además, la LGE faculta a las autoridades educativas para diseñar planes y programas de estudio con enfoque humanista, científico, inclusivo e intercultural. Esto abre una ventana de oportunidad para que los mecanismos de democracia directa sean incorporados como contenidos transversales, particularmente en asignaturas como Formación Cívica y

Ética, Sociología, Estructura Socioeconómica de México o Metodología de la Investigación.

En la práctica, sin embargo, estos contenidos aún están subrepresentados o se abordan de manera superficial. La incorporación real de los mecanismos de democracia directa exige una revisión crítica de los planes de estudio, así como una voluntad institucional para integrar experiencias vivenciales, proyectos participativos y estrategias didácticas centradas en la acción ciudadana.

6.2. DOCUMENTOS INTERNACIONALES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

México es parte de una serie de tratados y compromisos internacionales que vinculan la educación con la construcción de ciudadanía democrática y cultura de paz. Estos documentos no solo orientan las políticas nacionales, sino que también ofrecen marcos de referencia para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras en todos los niveles educativos.

Uno de los instrumentos más influyentes es la Declaración Universal sobre la Democracia (Unión Interparlamentaria, 1997), que subraya el papel de la educación en el desarrollo de una ciudadanía informada, participativa y comprometida con los valores democráticos. En línea con esta declaración, la UNESCO ha promovido iniciativas como la *Educación para la Ciudadanía Mundial*, cuyo objetivo es empoderar a las personas para que participen activamente en la vida política y social, respetando la diversidad cultural y los derechos humanos.

La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Asamblea General de la ONU, 1999) también establece que los sistemas educativos deben desempeñar un papel clave en la promoción del diálogo, la solidaridad, la cooperación y la solución no violenta de conflictos. Estos principios coinciden plenamente con la intención de fomentar mecanismos de democracia directa como herramientas para construir una participación ciudadana pacífica y corresponsable desde la juventud.

Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su Objetivo 4.7, llama a los Estados a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva el aprendizaje de valores

relacionados con los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y la ciudadanía mundial. Este enfoque impulsa una visión de la educación como plataforma para el cambio social, donde la participación activa de las y los estudiantes se convierte en un medio para alcanzar sociedades más justas y democráticas.

6.3. PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece de forma explícita la participación ciudadana como uno de los pilares del sistema democrático. En particular, el artículo 1º reconoce el principio de progresividad de los derechos humanos y obliga a todas las autoridades a promover, respetar, proteger y garantizar su ejercicio. Este mandato constituye la base para justificar el impulso de políticas educativas que habiliten la participación activa de la ciudadanía desde edades tempranas.

El artículo 3º constitucional, relativo al derecho a la educación, señala que esta deberá fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, la solidaridad internacional y la cultura de paz. Además, enfatiza que la educación debe ser democrática, entendida como un proceso que contribuye al desarrollo de una conciencia crítica y al fortalecimiento de la convivencia social. Esto implica, necesariamente, el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derechos, con capacidad de participar en las decisiones que afectan su entorno.

El artículo 35, por su parte, enumera los derechos de la ciudadanía mexicana, entre los que se incluyen la iniciativa popular, el referéndum, la consulta popular y la revocación del mandato. Aunque su aplicación efectiva en el ámbito escolar no es directa ni obligatoria, su inclusión en los procesos formativos contribuye a una mejor comprensión de las herramientas de participación disponibles y a la apropiación de una cultura política activa y responsable.

De manera general, la Constitución establece un marco normativo que respalda la participación, la deliberación y la corresponsabilidad como principios fundamentales de la vida democrática. Por tanto, cualquier estrategia educativa que busque incorporar los mecanismos de

democracia directa puede sustentarse legítimamente en el espíritu y la letra del texto constitucional.

6.4. ESPACIOS LEGALES PARA LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Más allá de los marcos normativos generales, existen disposiciones específicas que habilitan la participación estudiantil dentro del sistema educativo mexicano. Aunque estos espacios aún son limitados y desiguales entre distintas entidades federativas, representan una base legal sólida sobre la cual pueden construirse estrategias de mayor alcance y profundidad. Por ejemplo, el estudio de Mejoredu muestra que la participación estudiantil en educación media superior incluye modalidades organizativas como consejos escolares, comités consultivos y actividades pedagógicas colectivas, las cuales permiten que los estudiantes se involucren en decisiones institucionales, en la mejora del clima escolar y en el fortalecimiento de la comunidad educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2025).

En diversas leyes estatales de educación, se contempla la posibilidad de que las y los estudiantes participen en consejos escolares, comités estudiantiles o asambleas, especialmente en temas relacionados con la vida académica, el bienestar escolar o la convivencia institucional. Estas disposiciones, aunque en muchos casos no son vinculantes, permiten generar prácticas de participación que pueden escalar hacia mecanismos más estructurados como simulaciones de iniciativas ciudadanas, ejercicios de consulta o procesos deliberativos colectivos.

Asimismo, instrumentos como los reglamentos internos de las escuelas preparatorias (particularmente en instituciones descentralizadas o de autonomía parcial) suelen establecer espacios de representación estudiantil, elecciones internas o participación en órganos colegiados. Estos mecanismos, aunque a menudo simbólicos, pueden ser fortalecidos mediante proyectos pedagógicos que amplíen su contenido y los acerquen a los principios de la democracia directa.

Por último, algunas iniciativas institucionales, como los Parlamentos Juveniles, los Consejos Consultivos de Juventud o los programas de liderazgo estudiantil, ofrecen a las y los jóvenes oportunidades de participación que pueden vincularse con los contenidos escolares. En este sentido,

la escuela no solo debe permitir la participación, sino promoverla activamente, articulándola con el aprendizaje formal y reconociéndola como parte del derecho a una educación integral y transformadora.

5. RESULTADOS

A partir del análisis del marco legal vigente se identificó que, si bien existen disposiciones que promueven la formación cívica y la participación estudiantil, los mecanismos de democracia directa no están desarrollados de manera explícita en los contenidos curriculares de educación media superior. Las referencias a la participación ciudadana suelen limitarse a enfoques generales sobre derechos y obligaciones, dejando de lado herramientas concretas como el referéndum, el plebiscito, la iniciativa ciudadana o la consulta popular.

Asimismo, el estudio reveló que existen amplias posibilidades de integrar estos temas a través de metodologías activas dentro de asignaturas como Formación Cívica y Ética, Sociología o Taller de Lectura y Redacción. También se observó que el uso de tecnologías digitales, plataformas de votación simulada y ejercicios de debate estructurado pueden ser recursos valiosos para aproximar a los estudiantes a experiencias reales de deliberación democrática.

Entre las experiencias educativas revisadas se encontraron casos exitosos de ejercicios escolares de revocación de mandato simbólica a nivel federal, consultas sobre temas escolares organizadas por el alumnado, y simulaciones legislativas en los que se aplicaban modelos de participación directa. Estas experiencias, aunque aisladas, confirman la viabilidad de aplicar mecanismos de democracia directa adaptados al entorno educativo, siempre que se cuente con el acompañamiento docente y el respaldo institucional necesario.

6. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar la hipótesis inicial en torno al potencial formativo de los mecanismos de democracia directa como herramientas pedagógicas para el fortalecimiento de la participación

ciudadana. Si bien el marco normativo en México no impide su inclusión en el nivel medio superior, su ausencia explícita en los planes de estudio refleja una omisión que limita el desarrollo de una ciudadanía activa desde edades tempranas.

La educación democrática no puede limitarse a la mera transmisión de información sobre sistemas de gobierno o deberes cívicos. Es imperativo avanzar hacia una pedagogía participativa que ofrezca experiencias concretas de deliberación, toma de decisiones y corresponsabilidad. En este sentido, los mecanismos de democracia directa se constituyen como herramientas idóneas para transformar el aula en un espacio de ejercicio ciudadano. Tal como lo plantea la OCDE, cuando se promueve la participación genuina de niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones escolares, no solo se fortalecen sus competencias cívicas, sino que se incrementa el sentido de pertenencia, la confianza en las instituciones y la cohesión escolar (OECD, 2023, p. 14). La incorporación de estas prácticas contribuiría además a contrarrestar fenómenos preocupantes como la apatía política juvenil, la desinformación y la polarización. El aprendizaje activo de mecanismos como la consulta popular o la iniciativa ciudadana permite a las y los estudiantes no solo conocer sus derechos, sino desarrollar competencias para ejercerlos de manera crítica, informada y comprometida con el bien común.

Finalmente, se reconoce que cualquier estrategia educativa en esta materia debe ser sensible al contexto institucional y social de cada comunidad escolar. La implementación efectiva de propuestas como la que aquí se expone requiere del involucramiento de directivos, docentes, autoridades educativas y, sobre todo, de las y los estudiantes, quienes deben ser reconocidos como protagonistas en la construcción de una democracia más sólida, inclusiva y pacífica.

7. CONCLUSIONES

La escuela, particularmente en el nivel medio superior, puede constituirse en un auténtico laboratorio cívico donde las y los estudiantes practiquen formas reales de deliberación, decisión y corresponsabilidad. Esta idea, lejos de ser una formulación utópica, responde a una necesidad urgente

en el contexto actual: convertir los espacios educativos en núcleos vivos de ciudadanía democrática, donde el pensamiento crítico, la participación activa y el compromiso social dejen de ser postulados abstractos y se traduzcan en prácticas concretas, sostenidas y significativas.

La implementación estratégica de herramientas pedagógicas centradas en la participación directa fortalece no solo la formación democrática, sino que también impacta positivamente en la construcción de una cultura de paz. Al permitir que el alumnado experimente procesos de consulta, toma de decisiones y formulación de propuestas colectivas, se estimula no solo su comprensión del sistema democrático, sino también el desarrollo de habilidades cívicas esenciales como el diálogo, la empatía, la tolerancia y la corresponsabilidad.

Fomentar el conocimiento y la práctica de los mecanismos de democracia directa desde la juventud permite sembrar los valores fundamentales para una sociedad más justa, participativa y cohesionada. No se trata únicamente de conocer el funcionamiento de los instrumentos como el plebiscito o la iniciativa ciudadana, sino de comprender su sentido ético y su utilidad como vías legítimas para incidir en la toma de decisiones públicas. La apropiación temprana de estos mecanismos por parte de las y los estudiantes puede ser determinante para revertir tendencias preocupantes como el desinterés político, la apatía electoral o la falta de confianza en las instituciones.

Dos de los cánceres más fuertes que atañen a nuestra sociedad definitivamente son el cáncer de la ignorancia y el cáncer de la apatía. La ignorancia, la falta de conocimiento sobre determinado tópico lo podemos vencer con información, con estudio, con formación, otorgándole su debido lugar en el proceso formativo de nuestros educandos. El nivel medio superior también conocido como bachillerato o preparatoria tiene la misión de preparar a los jóvenes para la vida en sociedad. La vida en sociedad demanda una mayor participación de los futuros ciudadanos en los diferentes sectores. El gran reto será vencer la apatía, es decir, tener el conocimiento, las habilidades y carecer de la voluntad para hacer un cambio en nuestra sociedad. Por esto sólo basta con difundir el conocimiento, también es vital el interiorizar a los jóvenes de la importancia de aplicar este conocimiento, de implementar sus

habilidades no solo para su beneficio personal o de sus seres queridos, sino también por el beneficio de la colectividad.

La educación, en este sentido, se convierte en un espacio clave para transformar a los estudiantes en agentes de cambio social. A través del aprendizaje activo de la democracia, las y los jóvenes no solo construyen un sentido de pertenencia y responsabilidad frente a su comunidad, sino que también ejercen su derecho a imaginar y modelar futuros posibles. Al empoderarlos desde su realidad escolar, se sientan las bases para una ciudadanía comprometida que no se limita a observar la realidad, sino que se involucra en su transformación.

Finalmente, esta propuesta reafirma el papel irremplazable de la escuela como espacio de formación integral. Frente a los desafíos que enfrenta la democracia contemporánea, la apuesta por una educación participativa, inclusiva y crítica no es una opción marginal, sino una exigencia impostergable. En la medida en que logremos articular la enseñanza con la vivencia democrática en el aula, estaremos no solo educando mejores ciudadanos, sino también construyendo una sociedad más equitativa, solidaria y en paz.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Los autores expresan su sincero agradecimiento a la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California por el respaldo institucional brindado para el desarrollo de este proyecto de investigación. Asimismo, se reconoce el acompañamiento de las y los docentes comprometidos con la educación cívica transformadora, cuya labor cotidiana inspira este tipo de propuestas.

De manera especial, se agradece la disposición y entusiasmo del alumnado de nivel medio superior que participó en espacios de diálogo, reflexión y retroalimentación en torno a los temas abordados en esta ponencia. Sus voces, inquietudes y perspectivas resultan fundamentales para construir estrategias pedagógicas verdaderamente significativas.

Finalmente, se reconoce el apoyo de los equipos académicos y técnicos que, desde diversos espacios, promueven la cultura democrática y

pacífica en la educación, reafirmando la convicción de que es posible transformar la realidad desde las aulas.

8. REFERENCIAS

- ACE Electoral Knowledge Network. (2025). *Plebiscito*. En *ACE Electoral Knowledge*.
- Bobbio, N. (2002). *Diccionario de política* (13ª ed., 2 tomos). Ed. Siglo XXI.
- Borja, R. (2002). *Enciclopedia de la política*. FCE.
- Castro Figueroa, F. M., Olmeda García, M. D. P., & Valdez Delgadillo, D. O. (2022). El necesario fortalecimiento de la cultura de la legalidad para la contención de la violencia y la prevención del delito. *Revista jurídica jalisciense*, 3(5), 65–93.
- Chávez Romo, M. C. (2023). Currículo y formación ciudadana en educación media superior: apuntes para su discusión en 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 214–231. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.551>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2025, abril). *La participación estudiantil en la Educación Media Superior: la voz de las y los estudiantes. Informe ejecutivo*. Secretaría de Educación Pública–Mejoredu.
- International IDEA. (s. f.). *Direct Democracy: The International IDEA Handbook* (guía introductoria sobre referéndums, iniciativa ciudadana y revocatoria de mandato).
- International IDEA. (2008). *Direct Democracy: The International IDEA Handbook* (p. 7). <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/direct-democracy-primer.pdf>
- OECD. (2023). Child Participation in Decision Making: Why Does It Matter and How Can It Be Achieved? OECD Education Policy Perspectives, No. 59. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9612803-en>
- Olmeda-García, M. del P. (2015). Formación jurídica: valores, conocimientos y competencias. *Prospectiva Jurídica*, 6(12), 55–81.
- Pina, R. de. (1978). *Diccionario de Derecho* (7ª ed.). Porrúa.
- Qvortrup, M. (s. f.). Referendum. En *The Princeton Encyclopedia of Self-Determination*. <https://pesd.princeton.edu/node/611>
- Serra Rojas, A. (2001). *Diccionario de Ciencia Política* (Tomo II). Facultad de Derecho, UNAM.

- Sesma Landaverde, J. G. (2023). La Ineficacia de la Iniciativa Ciudadana en la Legislación Mexicana. *Revista Del Posgrado En Derecho De La UNAM*, (18), 185. <https://doi.org/10.22201/ppd.26831783e.2023.18.380>
- Timreck, S., & Emmons, C. (2024). Understanding Young People's Political and Civic Engagement as a Counter to Democratic Backsliding: An IFES Learning Agenda Evidence Report. International Foundation for Electoral Systems.
- Villarreal Gómez, J.F., Rodríguez Berrelleza, A. R., Guerrero Reyes, A. y Navejas Juárez, G. A. (2024). Mejora Regulatoria: participación ciudadana en instancias subnacionales mexicanas. En Pérez Calle, R. D. (Coord.), *Economía, Derecho y Empresa ante una nueva era: digitalización, IA y competitividad en un entorno global* (pp. 796). Dykinson.
- Welp, Y. (2018). Recall referendum around the world: origins, institutional designs and current debates. En L. Morel & M. Qvortrup (Eds.), *The Routledge Handbook to Referendums and Direct Democracy*. Routledge.
- Sistema de Información Legislativa. (s. f.). *Consulta de términos*. <https://sil.gobernacion.gob.mx/Glosario/definicionpop.php?ID=183>

PARTICIPACIÓN Y LIDERAZGO JUVENIL DESDE EL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO. UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNA 6 DE IBAGUÉ

ANDRÉS CAMILO ORTIZ PARDO⁶⁵

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

MARGY PAOLA VARGAS ORJUELA⁶⁶

Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto

1. INTRODUCCIÓN

Fortalecer la participación ciudadana en adolescentes representa un desafío continuo para los gobiernos locales, las instituciones educativas y otros actores asociados a procesos de carácter social-comunitario, siendo un reto aún mayor en contextos que podrían denominarse “peri-féricos” (a nivel político) debido a las condiciones sociales poco favorables y la histórica exclusión de niños, niñas y adolescentes (desde ahora NNA) de los espacios reflexivos y de toma de decisiones.

En consecuencia, en estos territorios la construcción de ciudadanía exige modelos de formación que reconozcan a los NNA como sujetos de derechos con agencia política, capacidad crítica y potencial transformador de sus realidades, en términos simples, cómo la ley y las políticas públicas de participación lo exigen.

Volviendo la mirada a los territorios caracterizados como vulnerables (termino cuestionable, pero evidentemente muy usado en el entorno institucional Colombiano), la comuna 6 de la ciudad de Ibagué, ubicada en el sector norte de la ciudad, ejemplifica este tipo de territorios,

⁶⁵ Profesor investigador adscrito al programa de Trabajo Social de UNIMINUTO, Rectoría Centro Sur

⁶⁶ Profesora Investigadora adscrita al programa de Trabajo Social de UNIMINUTO, Rectoría Centro Sur.

caracterizándose por su configuración urbana periférica, su densidad poblacional elevada y una diversidad socioeconómica que va desde el estrato 0 (bajo-bajo) hasta el estrato 6 (alto), lo cual genera interacciones sociales complejas y una marcada segregación territorial.

Dando un poco más de contexto, según el Anuario Estadístico Municipal de Ibagué (2019), la proyección poblacional de esta comuna para ese año fue de 50.477 habitantes, concentrando problemáticas estructurales como desempleo, desescolarización, inseguridad, consumo de sustancias psicoactivas, abandono del adulto mayor y ***una limitada presencia institucional efectiva***, esto, a pesar de contar con recursos educativos y comunitarios como instituciones educativas, zonas verdes y escenarios deportivos, sin embargo, la articulación entre el Estado y la comunidad (o como mínimo la percepción frente a esta) continúa siendo deficiente, y los liderazgos juveniles emergen en un entorno que aún no los reconoce como actores sociales relevantes y dificulta el relevo generacional de los procesos comunitarios.

En este contexto, surge la estrategia ***Comunalitos: Líderes del mañana***, una propuesta interinstitucional desarrollada en el primer semestre de 2025 por la Dirección de Participación Ciudadana y Comunitaria de la Alcaldía de Ibagué, el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y la Institución Educativa Técnica Santiago Vila Escobar, centrando las acciones en el fortalecimiento del liderazgo y la participación comunitaria en adolescentes de la comuna 6, articulando saberes académicos, comunitarios y escolares mediante una metodología participativa-crítica basada en la educación popular y el Trabajo Social Comunitario como bases para la acción transformadora.

En este sentido, desde el enfoque del Trabajo Social se reconoce que los procesos de transformación comunitaria no se dan únicamente a través de la transferencia técnica de conocimientos, sino mediante la co-construcción de saberes y prácticas que emerjan de los sujetos sociales en sus territorios, por lo cual, la participación deja de ser un requisito formal para convertirse en una herramienta ***política y pedagógica***, cuyo propósito es dinamizar capacidades colectivas y disputar sentidos sobre el poder, el liderazgo y la democracia desde abajo (Freire, 1970).

Este capítulo tiene como propósito presentar los aprendizajes, retos y resultados de la implementación de Comunalitos como una experiencia de innovación educativa y fortalecimiento comunitario. La estructura del capítulo aborda en primer lugar los objetivos de la experiencia; en segundo lugar, la metodología utilizada, fundamentada en principios de la educación popular y la intervención socioeducativa; posteriormente se desarrollan los resultados obtenidos y una discusión crítica de los hallazgos, para finalmente ofrecer al lector conclusiones sobre los aportes del proceso al campo del Trabajo Social Comunitario y a las prácticas pedagógicas participativas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Fomentar la participación de niños, niñas y adolescentes en las Juntas de Acción Comunal a través de actividades que promuevan el trabajo en equipo, la toma de decisiones colectivas y el ejercicio de la democracia, fortaleciendo su sentido de pertenencia, liderazgo y compromiso con el desarrollo de su comunidad.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Promover la participación activa de NNA en espacios comunitarios de diálogo y decisión.
- Estimular el desarrollo de habilidades para el liderazgo, la organización y la resolución colectiva de problemas.
- Facilitar procesos de formación ciudadana con enfoque en valores democráticos y corresponsabilidad territorial.

3. METODOLOGÍA

3.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS

Los procesos formativos deben construirse desde el diálogo con las comunidades y con los saberes que emergen de los territorios, priorizando

la horizontalidad, la corresponsabilidad y la transformación colectiva, por lo cual, la visión participativa-crítica, articulada a los principios de la educación popular y la intervención socioeducativa se contempla como una posibilidad de consolidar estas formar dialógicas y transformadoras de interacción de los actores.

La tradición pedagógica Latinoamericana no puede desprenderse de formas dignificantes de la educación como lo es ***La educación popular***, en tanto praxis político-pedagógica, entendiendo su orientación hacia el desarrollo de sujetos (no objetos, no seres vacíos, no necesitados de iluminación) capaces de leer críticamente su realidad y actuar sobre ella. Resaltando lo dicho por Pablo Imen en la 8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico de CLACSO, donde señala que la educación popular emancipadora aborda 5 dimensiones

En primer lugar, la dimensión sociopolítica, que supone un acento en el problema de la desigualdad de nuestras sociedades, que se propone entender las causas de tal fenómeno y propicia su transformación. En segundo término, la dimensión “popular” que remite a la idea de un sujeto histórico que asume el desafío histórico de construir un proyecto colectivo emancipatorio. La tercera dimensión es la “cognitiva” y supone un proceso de producción, distribución y apropiación de conocimientos que permite “objetivar” (o leer rigurosa y eficazmente) la realidad cotidiana, hacer un análisis crítico de ella como requisito para su transformación. En cuarto lugar, la fundamentación epistemológica que concibe al conocimiento como una construcción dialéctica entre teoría y práctica; y finalmente la dimensión metodológica: la educación popular parte de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y va avanzando en la amalgama del conocimiento colectivamente construido a través del juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. (Palumbo, et. al, 2020, p. 85-86).

Así mismo, la intervención socioeducativa fue pensada para acompañar procesos de formación ciudadana desde una perspectiva no escolarizada, combinando el desarrollo de habilidades, la reflexión ética y el fortalecimiento del sentido de comunidad. Esto supuso, entre otras cosas, el uso de herramientas pedagógicas como cartografías, juegos de

roles, dramatizaciones y ejercicios de construcción colectiva, siempre adaptados a las características del grupo y al contexto territorial.

Desde la perspectiva del trabajo social la comunidad no se concibe como objeto de asistencia, sino como sujeto colectivo capaz de organizarse, ejercer sus derechos y proyectar transformaciones desde sus propias prácticas y saberes, sin imponer modelos, sino co-construir caminos con los actores locales que representan la realidad de sus territorios. Es oportuno recordar lo descrito por la Haut Conseil en Travail Social (citado por Monterde 2023), frente al objetivo del Trabajo social comunitario, enmarcándolo en “la emancipación, el acceso a la autonomía, la protección y la participación de las personas, el trabajo social contribuye a promover, a través de enfoques individuales y colectivos, el cambio social, el desarrollo social y la cohesión de la sociedad.” (p. 17).

En la práctica, el enfoque comunitario se orientó hacia una intervención que formó a los adolescentes participantes en habilidades cívicas y organizativas, pero también buscó su integración en un tejido social más amplio, procurando el fortaleciendo del relevo generacional en escenarios como las Juntas de Acción Comunal (JAC), espacios históricamente adultos-céntricos, o como mínimo, vagamente interesados en integrar a los NNA.

Ahora bien, el desarrollo de la estrategia Comunalitos fue posible gracias a la articulación, como se ha mencionado previamente, de tres instituciones con presencia significativa en el municipio de Ibagué, cada una con una trayectoria particular en procesos de formación, intervención y gestión territorial.

Por una parte, se encuentra La Dirección de Participación Ciudadana y Comunitaria de la Alcaldía de Ibagué, dependencia adscrita a la Secretaría de Gobierno, responsable de promover la organización social y el fortalecimiento de los mecanismos de participación en el municipio. Ha liderado programas dirigidos a Juntas de Acción Comunal, veedurías ciudadanas y consejos de juventud y, en esta experiencia, su papel fue esencial como garante institucional del proceso y como articulador político con las organizaciones del territorio.

Así mismo, La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, a través de su programa de Trabajo Social en el Centro Universitario Ibagué, ha venido consolidando procesos de formación profesional con énfasis en la intervención social y comunitaria. El programa tiene una línea de trabajo orientada al fortalecimiento del liderazgo social desde metodologías participativas, y en esta estrategia asumió el diseño metodológico, la implementación pedagógica y la sistematización del proceso.

La Institución Educativa Técnica Santiago Vila Escobar es una institución pública ubicada en la comuna 6, cuenta con 3 sedes distribuidas en el mismo territorio y más de mil estudiantes, atiende población de los barrios circundantes, caracterizándose por abrir sus puertas a procesos pedagógicos alternativos y antecedentes de apoyo con las instituciones previamente mencionada. Su vinculación fue clave para convocar a los adolescentes participantes, facilitar los espacios físicos y articular la propuesta con las dinámicas escolares.

A estos actores institucionales se sumaron los adolescentes participantes, estudiantes de grados octavo, noveno y décimo de la institución educativa, quienes fueron seleccionados a partir de su interés y motivación por los temas comunitarios y, en la mayoría de los casos, por su participación en gobiernos escolares. Su participación permitió la propuesta de ideas, liderazgo de dinámicas y construcción colectiva de reflexiones sobre su territorio, su papel como ciudadanos y su proyección como líderes juveniles.

3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La implementación de la estrategia Comunalitos: Líderes del mañana se estructuró en torno a tres momentos metodológicos interdependientes: ***diagnóstico, acción y reflexión/reorientación***. Estos momentos permitieron que el proceso formativo respondiera a una lógica situada, en constante diálogo con los actores involucrados y con las dinámicas del territorio.

El ciclo de ***diagnóstico*** se desarrolló en las sesiones iniciales, orientadas a comprender el territorio desde la perspectiva de los propios

adolescentes. Se partió del reconocimiento de sus conocimientos previos, sus valoraciones sobre la comunidad y su experiencia cotidiana en los espacios barriales.

A través de ejercicios como la cartografía social, se promovió una lectura crítica del entorno, articulando los diagnósticos comunitarios previamente elaborados por UNIMINUTO con los saberes vivenciales de los participantes. Este proceso coincidió con lo que Barragán (2016) considera como uno de los aspectos más significativos de la Cartografía Social Pedagógica (CPS) “Por su componente participativo centrado en el actuar, la csp lleva a empoderar a los participantes para configurar lazos de pertenencia a una colectividad o a formas de comprender la educación.” (p. 280), permitiendo, desde lo metodológico la apropiación crítica del espacio desde quienes lo habitan y transforman.

El momento de *acción* comprendió el núcleo del proceso pedagógico, cinco jornadas lúdico-formativas desarrolladas entre marzo y mayo de 2025. Estas sesiones giraron en torno a la comprensión de la acción comunal, el rol de las Juntas de Acción Comunal (JAC) y la participación de niños, niñas y adolescentes en procesos democráticos. La acción se concibió como un proceso conjunto entre las instituciones involucradas y los adolescentes participantes, reconociendo que la participación activa se construye en la práctica, no en el discurso.

Finalmente, el proceso de reflexión y reorientación se desarrolló en dos niveles, primero, a través de espacios grupales con los adolescentes, quienes identificaron aprendizajes significativos, transformaciones personales y retos comunitarios; y segundo, mediante mesas de trabajo con todos los actores institucionales, en las cuales se sistematizaron los resultados, se evaluó la experiencia y se discutieron rutas de expansión del modelo hacia otras instituciones educativas de la comuna. Esta lógica de evaluación participativa es coherente con las propuestas de intervención comunitaria que privilegian la corresponsabilidad y el análisis colectivo como mecanismos de mejora continua (Cappellacci, et. al, 2017).

4. RESULTADOS

4.1. PROCESO DE FORMACIÓN DESARROLLADO CON LOS ADOLESCENTES

El proceso formativo que dio lugar a la implementación de Comunalitos: Líderes del mañana no fue una ejecución técnica-institucional aislada o un ejercicio académico unilateral, realmente, su origen y desarrollo estuvieron vinculados al reconocimiento de una necesidad territorial concreta, la ausencia de relevo generacional en los procesos de liderazgo barrial, particularmente en las Juntas de Acción Comunal (JAC), situación que fue identificada en diversos encuentros previos entre el equipo académico del programa de Trabajo Social de UNIMINUTO, líderes comunitarios y representantes de la Dirección de Participación Ciudadana de la Alcaldía de Ibagué.

A partir de este diagnóstico compartido, UNIMINUTO asumió la iniciativa de construir una propuesta formativa orientada al fortalecimiento de capacidades en adolescentes, con el propósito de iniciar un proceso de transición organizativa que involucrara nuevas generaciones en los asuntos comunitarios, sin embargo, es necesario aclarar que, si bien la iniciativa fue liderada desde el ámbito académico, se sustentó en una lectura crítica, situada e integradora del territorio, apoyada en diagnósticos anteriores y en una comunicación plurilateral constante con actores comunitarios del sector.

El diseño inicial de la estrategia fue objeto de discusión técnica entre UNIMINUTO y la Dirección de Participación Ciudadana y Comunitaria, donde se valoraron diferentes opciones (centradas en el desarrollo de habilidades de liderazgo, formulación de proyectos, participación de poblaciones históricamente aisladas) antes de definir Comunalitos como la propuesta más pertinente. Esta decisión respondió a los criterios pedagógicos, además de a la necesidad de articular la estrategia con los objetivos trazados en el Plan de Desarrollo Municipal y las metas institucionales de ambas entidades.

Posteriormente, se socializó la propuesta con líderes barriales y coordinadores de comuna, quienes validaron su pertinencia y facilitaron los contactos con la población juvenil que podría ser priorizada, además de

plantear diferentes escenarios institucionales desde los que se podría iniciar el trabajo.

Aunque en un inicio se contempló desarrollar las sesiones formativas en un espacio comunitario (fuera de instituciones educativas y en contra jornada académica), la reflexión metodológica y el análisis logístico llevaron a reconsiderar esta decisión, optando por realizar el proceso dentro de una institución educativa, lo cual garantizaba mejores condiciones para la planeación, la continuidad del grupo y la vinculación formal con los docentes. El acercamiento a la Institución Educativa Técnica Santiago Vila Escobar fue gestionado directamente por el equipo académico y permitió consolidar un entorno adecuado para la formación, articulando esfuerzos con directivos, docentes orientadores y docentes del área de ciencias sociales.

El proceso de formación se construyó desde una visión lúdico-pedagógica, diseñada de forma colaborativa entre estudiantes en práctica profesional del programa de trabajo social, docentes universitarios, funcionarios de la alcaldía y actores comunitarios, principalmente, los adolescentes, quienes no fueron tratados como receptores de información, por el contrario, se procuró verlos como protagonistas del proceso, participando activamente en ejercicios de diagnóstico, representación simbólica, análisis colectivo y reflexión sobre su propio rol como actores políticos en el territorio.

Finalmente, es importante resaltar que la experiencia se enmarcó en un ***ejercicio piloto metodológico***, entendiendo que su objetivo no fue ejecutar un modelo cerrado de intervención, fue poner a prueba una estrategia susceptible de ser replicada, ajustada y ampliada en otros contextos, en busca de consolidar un proceso experimental que fue asumido con responsabilidad, desarrollando mecanismos de evaluación participativa y espacios de retroalimentación para afinar tanto los contenidos como la metodología implementada.

4.2. LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN Y APROPIACIÓN TERRITORIAL

Parece prudente resaltar que, si bien los elementos presentados a continuación pueden exponerse por separado, en la práctica se

entrelazaron durante todo el proceso, en busca de generar una comprensión integral en los adolescentes de su rol como actores sociales y líderes en proceso de formación.

Desde el inicio, la formación se orientó a reconocer y activar los saberes previos de los adolescentes, partiendo de ejercicios diagnósticos que permitieran establecer lo que conocían sobre conceptos como liderazgo, participación, democracia y organización comunitaria, siempre desde un escenario dialógico, con espacios de expresión que no limitaron la capacidad de expresión de los participantes, por el contrario, buscando incentivar el dialogo horizontal. Dicho proceso permitió al equipo formador ajustar las dinámicas y los niveles de profundidad de cada sesión, reconociendo que, en su mayoría, los adolescentes tenían una base importante en asuntos de gobierno escolar, lo que enriqueció el trabajo pedagógico y permitió una interacción más propositiva.

En este punto se puede evidenciar la aclaración que se hace al lector al inicio del aparatado, aunque pueda parecer que esta parte del proceso constituye solamente la etapa de ejecución, el equipo se mantenía al tanto de las reflexiones generadas y las reorientaciones necesarias para constituir una planeación metodológica que realmente respondiera a lo que la población y el contexto requerían.

Uno de los resultados más significativos se relaciona con la apropiación territorial, que mediante la técnica de cartografía social, detonó un primer acercamiento al entorno inmediato, el barrio (entre ellos Las Delicias, Los Mandarinos, Ambalá e Ibagué 2000, barrios pertenecientes al sector), los espacios públicos, las rutas cotidianas, los lugares de encuentro y también aquellos evitados por cuestiones relacionadas a la inseguridad o deterioro en su infraestructura, ejercicio que, posteriormente, derivó en una lectura crítica de los conflictos del entorno y su impacto en la vida cotidiana y social.

Lo valioso de este momento se representa en el hecho de que no se trató de una observación guiada, se convirtió en un ejercicio de investigación autónomo en el que los adolescentes, a partir del primer ejercicio en el aula, profundizaron por su cuenta en lo que veían, sentían y vivían en sus territorios, propiciando durante el proceso una relación significativa

entre el “ser” y el “estar” en el barrio, reconociendo el territorio no solo como un espacio geográfico, sino como un entramado social, emocional y político del que forman parte y sobre el cual pueden actuar.

Por otra parte, el proceso buscó reforzar la noción de participación como derecho, responsabilidad y posibilidad concreta de acción, especialmente en espacios como las Juntas de Acción Comunal (JAC), profundizando en el conocimiento de estas estructuras barriales por parte de los participantes, su conformación, funciones, mecanismos de elección y oportunidades de vinculación. Esta formación se acompañó de ejercicios dramatizados y simulacros de asambleas, donde los adolescentes asumieron roles como vocales, presidentes o secretarios, desarrollando propuestas y respondiendo a problemáticas reales previamente identificadas en sus ejercicios de diagnóstico.

En cuanto al liderazgo, el proceso evidenció avances significativos en habilidades comunicativas, trabajo colaborativo, toma de decisiones y construcción colectiva, puesto que las actividades se configuraron desde el uso de la expresión oral, el lenguaje corporal, la empatía y el reconocimiento de la alteridad, favorecieron el desarrollo de liderazgos no verticales, orientados a la acción colectiva y horizontal. Liderazgo “con” los otros, y no “sobre” los otros, como principio que impulsó el diálogo, la escucha activa y el reconocimiento mutuo como condiciones indispensables para la acción política y comunitaria.

Si bien algunos participantes ya contaban con experiencias previas en el gobierno escolar, el proyecto buscó reubicar esas capacidades en un contexto comunitario más amplio, extendiendo la mirada desde la escuela hacia el barrio, y desde lo institucional hacia lo social, consolidando un proceso de formación ciudadana situado, sensible al contexto, y comprometido con el fortalecimiento de la acción popular en escenarios comunitarios históricamente adultocéntricos y excluyentes.

4.3. LOGROS INSTITUCIONALES Y PROYECCIÓN DEL PROCESO

Al pensar en los resultados del proceso es inevitable mencionar que no solo la comunidad y los participantes se vieron beneficiados, pues cada actor involucrado generó algunos productos que contribuyeron al

cumplimiento de sus objetivos y alimentan la posibilidad de seguir construyendo procesos enfocados en poblaciones priorizadas.

En primer lugar, se certificó formalmente a los adolescentes como Líderes Juveniles Comunitarios por parte de la Alcaldía de Ibagué, lo cual, además de representar un reconocimiento institucional, permite la visibilización de su rol dentro del territorio como actores políticos en formación.

Asimismo, se consolidó una propuesta metodológica que permite replicar y adaptar la estrategia en otros contextos, entendiendo que, a partir de las mesas de evaluación participativa y los espacios de retroalimentación con las instituciones involucradas, se formularon lineamientos para implementar Comunalitos en otras tres instituciones educativas de la comuna 6, abriendo así la posibilidad de construir redes juveniles de liderazgo barrial desde una perspectiva pedagógica común.

Desde una perspectiva institucional, el proyecto fortaleció las capacidades de articulación intersectorial entre la universidad, el gobierno local y la escuela pública, convergencia representada en saberes y responsabilidades, lo que permitió consolidar una experiencia que, desde la perspectiva de los involucrados, supera la lógica de las intervenciones aisladas, posicionando la co-creación como principio metodológico y político. La estrategia logró consolidar condiciones para su permanencia, adaptabilidad y proyección, reafirmando el valor de las alianzas pedagógicas entre actores que comparten una responsabilidad con el fortalecimiento del tejido social desde la base.

5. DISCUSIÓN

Una vez realizada la revisión frente al proceso, es más que necesario discutir y dialogar frente algunos aspectos interesantes de la visión de participación juvenil, la escuela y la vida comunitaria, que resaltan desde la experiencia aquí narrada y que proponen campos de reflexión en torno a esta misma.

5.1. PARTICIPACIÓN JUVENIL EN CONTEXTOS ADULTOCÉNTRICOS

Lo verdaderamente significativo de la implementación de Comunalitos no radica solamente en el éxito de las actividades. Su valor debe

hallarse en la ruptura que plantea frente a las formas tradicionales en que se aborda la participación juvenil en contextos comunitarios, de manera adultocéntrica, asistencial o meramente simbólica.

En este caso, la experiencia permitió comprender que los adolescentes no necesitan ser “preparados para participar”; participan cuando se generan las condiciones éticas, metodológicas y políticas para hacerlo de forma legítima, horizontal y situada. Como bien plantea Krusckopf (1998), el saber no está solo del lado de los adultos, “está de ambos lados”, y seguir asumiendo que la participación juvenil debe construirse sobre la base de la preparación para la adultez implica ignorar sus capacidades actuales y negar sus derechos. (citado por Martin, 2023)

Lejos de reproducir modelos verticales de liderazgo, Comunalitos apostó por el reconocimiento del saber vivido y la experiencia barrial de los adolescentes como base para la construcción de capacidades colectivas, procurando desde el inicio, descentrar la figura del formador como agente ilustrado y transitar hacia un rol de mediación, escucha activa y validación de las prácticas juveniles.

Dicho proceso no se configuró como un ejercicio para que los participantes “comprendieran” el territorio; su fin se pensó desde cómo facilitar su resignificación como espacio político de disputa, afecto y acción. Este desplazamiento es clave para diferenciar un enfoque de formación ciudadana tecnocrático, centrado en contenidos, de uno emancipador, centrado en procesos de subjetivación y construcción de agencia colectiva. En este sentido, Figueroa (2018) advierte que el adultocentrismo opera como una estructura cultural que “asienta las capacidades de decisión en roles considerados inherentes al mundo adulto” (p. 5), lo cual obliga a los jóvenes a ocupar lugares subordinados en las relaciones sociales y organizativas.

En términos de liderazgo, la experiencia cuestionó (dentro de los márgenes contextuales) el modelo hegemónico que lo asocia con la autoridad, el carisma o la representatividad individual, promoviendo una noción de liderazgo comunitario cooperativo, donde lo colectivo prima sobre lo personal y donde el ejercicio del poder no consiste en dirigir a otros, sino en construir con otros. Esta perspectiva entra en conflicto con

la estructura tradicional de las Juntas de Acción Comunal, históricamente adultizadas, masculinizadas y funcionales al orden institucional.

Como lo muestra Martín-Gómez (2022), la hegemonía adulta en los espacios de toma de decisión genera dinámicas de exclusión que restringen el acceso de los jóvenes a los escenarios donde se definen los asuntos públicos relevantes,

Estás distintas políticas o estrategias de promoción de la participación y asociacionismo juvenil responde a distintas concepciones de participación ciudadana. En política pública la aplicación de la "participación" puede hacer referencia desde la implicación pasiva como usuaria de una actividad cultural hasta la participación directa de la toma de decisiones en debates políticos. (p.3)

De dicha forma, las trayectorias de participación juvenil se muestran condicionadas por la desigual distribución del poder político y asociativo, lo que impide que los adolescentes sean reconocidos como interlocutores válidos y directos.

Desde esa perspectiva, las condiciones de exclusión que enfrentan los NNA en la vida comunitaria no son el resultado de su desinterés (como suele asumirse en discursos institucionales), sino de un sistema que les niega legitimidad, les margina de la información relevante y reproduce relaciones de poder que los invisibilizan.

Finalmente, se considera importante abordar un aspecto que podría parecer común, pero que no por ello es menos urgente, la participación, cuando no está acompañada por voluntad política e institucional sostenida, corre el riesgo de convertirse en un ritual pedagógico sin proyección. Como advierte Krusckopf (1998), estos bloqueos de la participación no son el producto de una falta de interés juvenil, sino de la dificultad que tienen algunos grupos generacionales para escucharse mutuamente y prestarse atención empática. Si no se asume la participación como una construcción conjunta entre generaciones, anclada en la corresponsabilidad y en el reconocimiento mutuo, las transformaciones logradas seguirán siendo parciales, episódicas o dependientes de proyectos aislados.

Desde esta mirada, los resultados de Comunalitos no deben romantizarse, sino asumirse como punto de partida para una disputa más amplia por el reconocimiento efectivo de las juventudes como actores políticos del presente, con capacidad de agencia, análisis, propuesta y acción colectiva, incluso en los escenarios donde históricamente se les ha negado la palabra.

5.2. LA ESCUELA COMO ESCENARIO COMUNITARIO

Si bien inicialmente se contempló desarrollar el proyecto en un espacio barrial externo a la institución educativa, el traslado de las actividades a la IET Santiago Vila Escobar no implicó una renuncia al carácter comunitario de la estrategia, por el contrario, fue una oportunidad para disputar el sentido político de la escuela como espacio de articulación territorial.

Lejos de concebirse como un espacio cerrado o exclusivamente académico, la escuela funcionó como escenario para el reconocimiento del territorio y la formación ciudadana crítica, configurando procesos donde las dinámicas del aula dialogan con las vivencias del barrio y las perspectivas de quienes las transitan. Como lo plantean Ospina Botero y Manrique Carvajal (2015), “sin la participación comunitaria, difícilmente se crean procesos que contribuyan a la solución de las problemáticas sociales, ni se logra intervenir perspectivas de desarrollo en la comunidad” (p. 238).

En esta línea, Arriaga-Sanz et al. (2021) proponen que una mirada comunitaria de la escuela exige romper con las segmentaciones tradicionales entre lo educativo y lo social, y más aún, “utilizar y revitalizar todos los saberes y recursos socioculturales ya presentes en la comunidad” (p. 101), reinsertando así a la escuela en las tramas de vida de los territorios. Es importante aclarar que esto no significa instrumentalizar la escuela con funciones comunitarias externas, sino reconocer que su papel formativo se potencia cuando se convierte en una institución abierta al diálogo, al conflicto, a las demandas colectivas y a la construcción compartida del conocimiento.

En ese sentido, ubicar los procesos educativos en el contexto comunitario no fue una concesión retórica, sino una estrategia metodológica

que permitió el acercamiento a los adolescentes desde su cotidianidad. Como lo señala Ramírez (2017):

Ubicar los procesos educativos en el contexto comunitario significa la posibilidad de crear prácticas formativas que favorecen el desarrollo de todos los integrantes de una sociedad. Por ello, se trata del establecimiento de estrategias que rebasan el espacio escolar y que vinculan una participación conjunta de los múltiples actores que conforman el entorno social. La pertinencia de dicha participación radica en la identificación de los agentes escolares y sociales para la construcción de dinámicas donde el alumnado en su totalidad es tomado en cuenta y se generan vínculos que retroalimentan el desarrollo de sus competencias, (p. 84)

Finalmente, reafirmar el carácter comunitario de la escuela no implica diluir sus funciones pedagógicas, sino fortalecer su rol como institución pública que contribuye activamente a la formación política de las nuevas generaciones. Como afirma Freire (2012), “la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender” (p. 81).

5.3. TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DEL LIDERAZGO JUVENIL

El Trabajo Social Comunitario, como campo de acción y reflexión crítica, constituye una alternativa de intervención profundamente arraigada en los principios de participación, transformación social y reconocimiento de los sujetos como protagonistas de sus procesos. Su potencial se enmarca, entre otros aspectos, en fomentar capacidades colectivas que fortalezcan el tejido social desde una lógica de corresponsabilidad, organización y agencia política.

Desde esta perspectiva, la intervención no se orienta a “resolver” problemas desde afuera, sino a dinamizar procesos internos en los territorios, reconociendo los saberes, prácticas y narrativas que emergen de las propias comunidades. Como lo plantean Nieves y Roselló (2004), el Trabajo Social Comunitario debe entenderse como una alternativa de intervención social centrada en “la plena participación de las personas

interesadas en el desarrollo de los procesos que se producen a través de la toma de conciencia de la situación en la que viven” (p. 142).

En ese marco, la participación juvenil deja de ser una categoría instrumental o “incluyente” y se convierte en el núcleo de la transformación comunitaria y, lejos de asumir a los adolescentes como población “por formar” o “en proceso”, reconoce su potencial político y su capacidad para ejercer liderazgos en el aquí y el ahora.

Tal como advierte Rodríguez (2023), el trabajo educativo del trabajador social debe orientarse a estimular procesos donde los jóvenes puedan “deconstruir imaginarios y representaciones paralizantes y des-empoderadoras de sus problemas y de sí mismos”, para así “resignificar su situación y fortalecer su agencia” (p. 244), es decir, se trata de disputar el lugar simbólico de la juventud dentro del campo comunitario, no como una promesa futura, sino como una presencia palpable.

En este sentido, Rozas (2017) advierte que las políticas sociales neoliberales han tendido a despojar a los sujetos populares de su capacidad de intervención colectiva, convirtiéndolos en “usuarios” o “beneficiarios” pasivos del sistema. El Trabajo Social Comunitario, por el contrario, se inscribe en una lógica de resistencia a esa despolitización, recuperando la organización barrial, la construcción de autonomía y la acción desde abajo como elementos esenciales para la emancipación. Desde esta mirada, fomentar el liderazgo juvenil significa brindar herramientas técnicas, pero también acompañar procesos de subjetivación política que habiliten a los adolescentes para incidir en los escenarios donde tradicionalmente han sido excluidos.

Además, la articulación del Trabajo Social Comunitario con enfoques pedagógicos de tipo relacional y emancipador refuerza su capacidad para generar procesos sostenibles, en coherencia con lo que señala Rodríguez (2023), la práctica pedagógica en con enfoque comunitario requiere de un trabajador social que, más que transmitir saberes, facilite una reinterpretación de la realidad social por parte del otro y de quienes interactúan. Bajo este enfoque, la formación para el liderazgo no se limita a reproducir modelos previos, sino que implica construir nuevas

formas de hacer política desde la vida cotidiana, la experiencia territorial y el diálogo intergeneracional.

Esta última observación requiere a su vez una orientación de reconocimiento de aspectos que, aunque no se profundizaron en el desarrollo de la experiencia de manera explícita, se considera importante resaltar, en el entendido de lo que expresan Álvarez et al. (2016), quienes consideran que la formación política con adolescentes debe integrar “dimensiones como la espiritualidad, el juego, la creación, la emoción, la escucha, la reflexión y la dignidad”, pues estas características “propician lo común, lo comunitario y colaborativo, desde el cuerpo, el sentir, los ritmos y los modos de habitar el territorio” (citado por Pineda y Orozco, 2021, p. 116).

El Trabajo Social Comunitario, por tanto, acompaña estos procesos, los potencia, los politiza y los proyecta. En contextos históricamente marcados por la exclusión juvenil, recuperar el liderazgo desde abajo es también una forma de disputar el presente y abrir horizontes de transformación social desde los territorios.

6. CONCLUSIONES

Los procesos de participación juvenil en contextos comunitarios requieren mucho más que estrategias metodológicas bien diseñadas; demandan un compromiso ético y político que cuestione las estructuras de exclusión, los enfoques adultocéntricos y las dinámicas institucionales que históricamente han marginado a los niños, niñas y adolescentes de la vida pública.

Lejos de representar un ejercicio formativo aislado, Comunalitos constituyó una experiencia de innovación social y educativa que logró articular tres niveles fundamentales: lo comunitario, lo institucional y lo pedagógico y, desde esa articulación, se logró visibilizar el papel de los adolescentes como actores políticos, capaces de analizar críticamente su entorno, construir propuestas de transformación y ejercer formas de liderazgo colectivo y horizontal.

Uno de los aportes centrales del proyecto fue la resignificación de la escuela como un espacio comunitario, permeable a las realidades

territoriales y abierto a disputas pedagógicas más allá del currículo formal. Igualmente, la experiencia permitió constatar que el Trabajo Social Comunitario, cuando se asume desde un enfoque participativo-crítico y relacional, tiene la capacidad de dinamizar procesos de subjetivación política y fortalecimiento organizativo, especialmente en sectores históricamente excluidos. El acompañamiento profesional, lejos de replicar modelos asistencialistas, debe apuntar a la co-construcción de procesos con los sujetos, desde sus saberes, sus emociones, sus historias y sus territorios.

Sin embargo, también se identificaron límites y tensiones que deben ser considerados si se busca replicar o escalar este tipo de iniciativas y que la participación juvenil no puede depender exclusivamente de proyectos piloto o del voluntarismo de algunos actores institucionales, requiere voluntad política, recursos sostenidos y la institucionalización de enfoques pedagógicos alternativos dentro de los marcos de política pública, de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en un ejercicio simbólico o efímero.

En suma, Comunalitos deja como lección principal que las juventudes no son solo sujetos “en formación”, sino protagonistas del presente. Reconocer, validar y fortalecer sus liderazgos desde el territorio no es solo una apuesta pedagógica o comunitaria, es un imperativo democrático y ético que interpela a las instituciones, a los profesionales y a la sociedad en su conjunto.

7. REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Ibagué. (2019). Anuario Estadístico 2018–2019. <https://www.ibague.gov.co>
- Álvarez, J., Mateus, M., Quintero, M., & Cortés, R. (2016). Pedagogía de las emociones para la paz. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251>
- Arriaga-Sanz, C., Cabedo-Mas, A., Chiva-Bartoll, O., & Moliner-Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 100–115. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574>

- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247–285.
<https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Chabier, G. M. (2023). *Trabajo Social comunitario*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CLACSO. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI / Quintar, E., Guelman, A., Salazar, M., & Cabaluz, F. (Coords.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. [Libro digital en PDF]
- CLACSO. (2020). Educación popular: Para una pedagogía emancipadora latinoamericana / Palumbo, M. M., et al. (Eds.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. ISBN: 978-987-722-617-1
- Figueroa, C. E. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Diálogos Educativos*, 17(1), 1–12.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Kruskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Martín-Gómez, A. (2022). La participación juvenil en entornos urbanos: trayectorias e inequidades asociativas. Estudio de caso del distrito de Sant Martí de Barcelona. *Revista Española de Sociología*, 31(4), a133.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.138>
- Nieves Lillo, A., & Roselló, E. (2004). *Manual para el Trabajo Social Comunitario*. Icaria Editorial.
- Ospina Botero, M., & Manrique Carvajal, D. M. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad. *Zona Próxima*, (22), 236–249.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia). *Trabajo Social*, 23(2), 101–125.
<https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Pineda, J., & Orozco, D. (2021). Participación ciudadana juvenil: rupturas, tránsitos y disputas desde el territorio. En G. Pedraza & J. M. Cortés (Coords.), *Juventudes, territorio y acción colectiva* (pp. 105–123). Universidad de La Salle.

- Ramírez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. IDEP.
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251>
- Rodríguez, M. (2023). Trabajo social, pedagogía y conocimiento relacional. *Trabajo Social*, 26(1), 237–261. <https://doi.org/10.15446/ts.v26n1.110068>
- Rozas, M. (2017). Neoliberalismo, políticas sociales, movimientos sociales y trabajo social en América Latina. En M. Vidal Molina (Coord.), *Las caras del trabajo social en el mundo. Per(se)istencias bajo el capitalismo tardío* (pp. 245–269). Editorial LOM.

EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MATERIA DE MEJORA REGULATORIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ
Universidad Autónoma de Baja California

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA
Universidad Autónoma de Baja California

LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Primeramente, es necesario señalar que el Gobierno de México define a la mejora regulatoria como una política pública generadora de normas claras, de trámites y servicios simplificados e instituciones eficaces para la creación y aplicación de dichas normas; y que éstas se orientan al mayor valor posible de los recursos disponibles y óptimo funcionamiento de las actividades comerciales, industriales, productivas y de servicios, así como de aquellas relativas al desarrollo humano colectivo (Comisión Nacional de Mejora Regulatoria, 2018).

Aunque la mejora regulatoria tradicionalmente se ha identificado con los trámites gubernamentales de la administración pública centralizada y paraestatal —es decir, con el Poder Ejecutivo— sería prudente reconfigurar el enfoque hacia cualquier ente público en general, sin distinción. De hecho, la nueva Ley Nacional para Eliminar Trámites Burocráticos —recientemente aprobada por el Congreso Federal que abrogaría la Ley General de Mejora Regulatoria— incluye a los Poderes Legislativo y Judicial, así como a otros organismos públicos. La simplificación y digitalización de trámites con normas claras y de conocimiento accesible

para el ciudadano ordinario no deberían ser exclusivas de la administración pública. Por ejemplo, en materia penal la simplificación y digitalización en el Poder Judicial agilizaría y facilitaría trámites, logrando así “estructurar un sistema de justicia eficaz que permita a las víctimas denunciar los actos de violencia y obtener justicia sancionando a los agresores y facilitando las reparaciones a las que haya lugar (Canales Muriillo, 2022: 271)”. Por eso, la simplificación, la digitalización y las buenas prácticas regulatorias gozan de una aplicación muy amplia.

La mejora regulatoria es fundamental para el desarrollo económico y la competitividad de un estado. Entonces, el aprendizaje de los futuros profesionistas es clave para el fomento de esta política. Ante esto, la pregunta principal de la presente investigación es: ¿Qué impacto ocasiona el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios en materia de mejora regulatoria sobre la participación ciudadana? La hipótesis principal establece que este proceso tiene un impacto promotor directamente proporcional sobre la participación ciudadana.

Para llegar a la resolución del cuestionamiento principal, es necesario plantear dos preguntas secundarias. La primera de ellas siendo: ¿Qué viabilidad existe para la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejora regulatoria en la educación superior? La hipótesis secundaria que responde a esta pregunta establece que existe un alto grado de viabilidad para la implementación de las referidas estrategias. Mientras que la segunda pregunta radica en responder: ¿Cómo se correlaciona el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios respecto de la mejora regulatoria con la cultura de participación ciudadana en los asuntos públicos de su comunidad? La hipótesis secundaria formulada para esta pregunta prevé que el referido proceso fortalece esa cultura de participación ciudadana.

1.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN MATERIA DE MEJORA REGULATORIA

La viabilidad existente para la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejora regulatoria en la educación superior depende de ciertas variables como la adaptabilidad de los planes

de estudio, la metodología de aprendizaje empleada, la disposición del docente y directivos, así como la aceptación por los estudiantes.

1.1.1. Una enseñanza mínima en materia de mejora regulatoria

Los planes de estudios de los diversos programas educativos, ya sea de pregrado o posgrado, se encuentra preestablecidos mediante los procesos de cada institución de educación superior. Esto puede limitar las opciones para la enseñanza de mejora regulatoria, más no impedirla.

Cada programa educativo atiende a una disciplina y un nivel distintos. La pertinencia de enseñanza de mejora regulatoria varía de un estudiante de Derecho a uno de Contaduría Pública. Aun entre los programas educativos de una misma disciplina, las necesidades de conocimientos de mejora regulatoria en doctorado probablemente sean de mayor profundidad que las de maestría o licenciatura. Los componentes en los programas educativos son diversos y se requeriría un diagnóstico institucional para detectar la pertinencia y las necesidades para cada programa. Pero la constante sigue siendo la necesidad de una enseñanza mínima en la materia para el estudiante universitario.

Con base en lo anterior, se propone que al menos se garantice un mínimo de enseñanza esencial en materia de mejora regulatoria. Esto requiere cierta flexibilidad o adaptabilidad de los programas educativos que permita la incorporación de esta enseñanza mínima en materia de mejora regulatoria como un componente adicional a la asignatura cuyos contenidos reflejen mayor afinidad a la mejora regulatoria, la simplificación administrativa, la digitalización, la competitividad o el desarrollo económico.

1.1.2. La metodología de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la mejora regulatoria

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejora regulatoria, su asimilación puede resultar algo complejo. Sin conocimientos previos del alumno en la materia, el reto podría ser abrumador. Ante esto, es crucial elegir una metodología que logre el objetivo eficazmente. Con el breve tiempo disponible para esta enseñanza complementaria dentro del

marco curricular de otra asignatura principal, el aprendizaje basado en proyectos es la metodología idónea porque optimiza las actividades individuales y colaborativas encaminadas a la formulación de una solución a un problema de tramitología.

1.2. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LOS UNIVERSITARIOS PARA LA MEJORA REGULATORIA

La política de mejora regulatoria se encuentra entrelazada con la gobernanza y la participación ciudadana. El gobernado cotidianamente tiene contacto con las instituciones de los diversos órdenes de gobierno y padece la tramitología bajo la que se encuentran inmersas. Por tal motivo, el gobernado es un buen sensor respecto de las necesidades que se tienen para la simplificación de los trámites burocráticos. Así, los estudiantes universitarios que aspiran a ser profesionistas deben prepararse para participar en los procesos de elaboración de propuestas en materia de mejora regulatoria.

Además, la gobernanza constituye esa dinámica en la que el gobierno y los diversos sectores de la sociedad colaboran conjuntamente para satisfacer las necesidades colectivas. De esta forma, los mecanismos e instancias de participación ciudadana promueven la eficacia de las políticas públicas de un estado o país. En esa tesitura, el Observatorio Nacional de Mejora Regulatoria mide los indicadores de los tres pilares de la mejora regulatoria: 1) las Políticas, 2) las Instituciones y 3) las Herramientas; y en el segundo pilar, las Instituciones, se mide el grado de madurez de los organismos, entre los que se encuentran los Consejos (Hernández García & Vázquez Cid De León, 2022: 17). En el ámbito local, es en la integración de los Consejos Estatales de Mejora Regulatoria donde legalmente se encuentra reconocida la instancia de participación ciudadana a través de ciertos representantes de diversos sectores. Lo anterior, sin menoscabo que los ciudadanos, de manera individual o colectiva, busquen otras vías.

Independientemente de las instancias, mecanismos o vías de participación ciudadana, el estudiante universitario debe estar preparado para ejercer dicha participación, pues “tanto la democracia como el Estado de derecho apuestan al individuo autónomo: dotado de derechos, inteligente, informado, capaz de decidir qué vida desea vivir y qué principios desea adoptar, capaz de comprometerse luego con sus propias

decisiones (Ruiz Valerio, 2009: 210).” Contar con conocimientos previos en materia de mejora regulatoria durante su ejercicio profesional lo convierte en un activo para sí mismo y para la sociedad en general, a través de la participación ciudadana, aun cuando el propio alumno no lo perciba así durante su formación.

2. OBJETIVOS

El objetivo central del presente estudio consiste en analizar el impacto que ocasiona el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios en materia de mejora regulatoria sobre la participación ciudadana. Para lograr este objetivo central, se establecen dos objetivos específicos.

2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1

- Estudiar la viabilidad que existe para la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejora regulatoria en la educación superior.

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2

- Determinar la manera en que se correlaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios respecto de la mejora regulatoria con la cultura de participación ciudadana en los asuntos públicos de su comunidad.

3. METODOLOGÍA

La metodología del presente trabajo parte desde un enfoque mixto. Esto, toda vez que se realiza un estudio cualitativo en cuanto al análisis de la viabilidad de la implementación de estrategias en la enseñanza de la mejora regulatoria en asignaturas de los programas educativos de educación superior. Asimismo, se lleva a cabo un estudio cuantitativo sobre el grado de aceptación por el estudiantado en relación con esas estrategias docentes de mejora regulatoria. En virtud de la labor de análisis documental y el trabajo de campo, la presente investigación es de tipo mixto. Se emplea el método analítico-sintético. El trabajo se ha

delimitado materialmente a la mejora regulatoria, la transparencia, la participación ciudadana y la educación superior. Su temporalidad es transeccional al momento actual y tiene una delimitación territorial al Estado de Baja California, pero sus resultados se pueden extrapolar a otras instituciones nacionales y extranjeras.

Esta investigación parte de la implementación de un programa piloto de enseñanza de la mejora regulatoria para estudiantes universitarios en aras de promover la participación ciudadana. Para esto, resulta conveniente diagnosticar el nivel de conocimiento del cual gozan los estudiantes universitarios respecto de diversos mecanismos o instrumentos (nacionales y locales) de participación ciudadana y su involucramiento en ellos. Se les asignó un proyecto integrado por actividades colaborativas complementado con algunas actividades individuales. Así, los alumnos debían detectar algún problema con determinada regulación o trámite gubernamental (federal o local). En el desarrollo de su proyecto, los estudiantes realizaron una solicitud vía el Portal Nacional de Transparencia. El componente final del proyecto concluyó con recomendaciones o propuestas de solución para tal problemática, que podría traducirse en una propuesta de mejora regulatoria. De esta forma, se consumaba la finalidad del modelo de aprendizaje basado en proyectos.

La unidad de análisis para la porción empírica de la investigación consiste en estudiantes del programa educativo de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, particularmente alumnos de la asignatura de Derecho Administrativo, utilizándose la encuesta de opinión como instrumento de recolección. Para la parte documental de la investigación se utilizan las fichas de análisis de diversos textos legales y doctrina jurídica, así como pedagógica.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La investigación documental del presente trabajo se integra por el análisis de diversos textos normativos, así como doctrina jurídica y de teoría y práctica docente.

4.1.1. La relevancia de la mejora regulatoria en el desarrollo nacional

La mejora regulatoria pretende implementar las buenas prácticas regulatorias que fomenten la inversión, el crecimiento económico y la productividad. Precisamente debido a esto es por lo que la mejora regulatoria se encuentra estrechamente vinculada con la competitividad económica de un municipio, estado, país o región. El Foro Económico Mundial define a la competitividad como “el conjunto de instituciones, políticas y factores que determinan el nivel de productividad de un país (Foro Económico Mundial, 2016)”, lo que conlleva al crecimiento económico y al desarrollo de dicha nación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha diseñado indicadores que miden la Gobernanza de los Reguladores de Sector. Estos indicadores son la independencia o autonomía, la rendición de cuentas y el campo de acción. En lo que concierne al indicador de independencia, este identifica los arreglos que salvaguardan la habilidad del regulador para operar independientemente o sin influencia indebida, como su presupuesto, estructura orgánica y su relación con el Ejecutivo (OECD, 2021: 158). Respecto del caso de México, el estudio de la OCDE revela que, lo que respecta a los Análisis de Impacto Regulatorio y vinculación con los interesados, y en aras de la calidad y bienestar regulatorio, este país podría contar con análisis más sofisticados y, en la medida de lo posible, más independientes, respecto de su implementación y efectividad (OECD, 2021: 266).

Con base en lo anterior, uno de los factores que influyen en la calidad regulatoria es la vinculación con las partes interesadas; esto que la OCDE denomina ‘*stakeholders engagement*’. Cabe señalar que, en términos de mejora regulatoria, estos interesados pueden incluir desde ciudadanos individuales hasta empresas, organismos empresariales, organizaciones de la sociedad civil y desde luego los entes públicos. Lo anterior, revela que los conocimientos y habilidades en materia de mejora regulatoria son pertinentes para todos —pero especialmente para los profesionistas y asesores en todos los sectores— porque impacta el quehacer cotidiano de los gobiernos y sus gobernados.

4.1.2. El marco legal de la participación ciudadana en la mejora regulatoria de México

Los conocimientos en materia de mejora regulatoria resultan pertinentes en materia de gobernanza y participación ciudadana. En México, la Ley General de Mejora Regulatoria y las leyes locales en la materia regulan ciertos aspectos de participación ciudadana. En el caso de la Ley General, el legislador creó un órgano colegiado de participación ciudadana denominado Observatorio Nacional de Mejora Regulatoria, el cual es una instancia de participación ciudadana cuyo objeto es coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Nacional de Mejora Regulatoria y que se encuentra integrado por cinco ciudadanos de probidad y prestigio, según lo establece el referido ordenamiento general (Ley General de Mejora Regulatoria (últ. reforma 20-5-2021), 2018: Artículos 31 y 32).

En el ámbito local, por ejemplo, la Ley Estatal en la materia para Baja California, prevé que los ciudadanos contarán con algunos espacios dentro de la integración del Consejo Estatal de Mejora Regulatoria. Específicamente considera a los siguientes ciudadanos que se suman a la integración del Consejo: tres representantes del sector empresarial, tres representantes del sector educativo y tres representantes del sector social, así como al Presidente del Colegio de Notarios de esta entidad federativa (Ley de Mejora Regulatoria para el Estado de Baja California y sus Municipios, 2022: Artículo 14). Aunque esta Ley Estatal fue promulgada en el año 2022 para armonizar el marco normativo con la Ley General de Mejora Regulatoria expedida en el año 2018, la política de mejora regulatoria ya se encontraba regulada, en cierta medida, en la Ley de Fomento a la Competitividad y Desarrollo Económico para el Estado de Baja California de junio de 2005, específicamente en su Capítulo VIII De la Mejora Regulatoria (Ley de Fomento a la Competitividad y Desarrollo Económico para el Estado de Baja California (últ. reforma 22-12-2023), 2005: Artículos 23 a 30). En el ámbito federal, el Congreso General mexicano ya había legislado en la en materia con la adición del Título Tercero A de la Ley Federal de Procedimiento Administrativo (Ley Federal de Procedimiento Administrativo (última reforma 18-05-2018), 1994: Artículos 69-A a 69-Q). La mayoría de las

disposiciones de este título se derogaron con la entrada en vigor de la Ley General de Mejora Regulatoria en mayo de 2018. Pero desde mediados de la década de los años 1990's, las entidades federativas ya habían asumido compromisos en materia de mejora regulatoria, por lo que se estableció la participación del sector empresarial local mediante un Consejo Estatal de Desregulación Económica (Arce, 2001: 106).

Cabe destacar que recientemente el Congreso mexicano aprobó una nueva Ley Nacional para Eliminar Trámites Burocráticos. Esta nueva Ley de 2025 abroga la Ley General de Mejora Regulatoria publicada desde mayo de 2018; además, establece un plazo a las legislaturas locales para que armonicen su legislación local acorde a la nueva Ley. Esto implica cambios en las leyes locales. Del análisis de este decreto legislativo, no se identifica a la misma instancia de participación ciudadana (a través del Observatorio Nacional de Mejora Regulatoria previsto en la Ley General de 2018 que se abroga). Sin embargo, el decreto legislativo de la nueva Ley Nacional sí contempla algunos aspectos — aunque muy generales— sobre la participación ciudadana. Entre los principios que deben regir la actuación de los Sujetos Obligados en materia de simplificación administrativa y digitalización se encuentra el principio de participación ciudadana. Este principio de participación ciudadana consiste en que: “se promueva la participación de los sectores público, social, privado y académico en los procesos de simplificación y digitalización (Decreto por el que se expide la Ley Nacional para Eliminar Trámites Burocráticos, 2025: Artículo 6)”. Ante lo general y ambiguo de la redacción de este texto normativo, es posible que los mecanismos de la referida participación ciudadana se regulen en otras leyes o disposiciones secundarias federales y locales. Cabe destacar que esta nueva Ley Nacional ya no emplea el término ‘mejora regulatoria’, pues lo sustituye por el término de ‘simplificación administrativa y digitalización’ o por el de ‘buenas prácticas regulatorias’.

4.1.3. La enseñanza en materia de mejora regulatoria

La literatura científica relativa a la enseñanza de la materia de mejora regulatoria es sumamente escasa. Se vincula indirectamente a contenidos temáticos de otras disciplinas correlacionadas, como la economía y

administración, en las que algunas estrategias docentes importantes son las tareas con creatividad, productividad y alta cualidad en los trabajos (Medina López, 2001). Por tanto, este trabajo se apoya en determinados modelos o metodologías para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de mejora regulatoria.

Para el desarrollo del mencionado proceso, se seleccionó la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Con base en esto, se parte del enfoque teórico del constructivismo, conforme al cual: “El aprendizaje se da a partir de la interacción entre el conocimiento previo, el contexto social y el problema por resolver (Salgado García, 2006: 24)”. Esto encuadra con el reto asumido en el programa piloto. Lo anterior, toda vez que el aprendizaje basado en proyectos vigoriza los métodos de enseñanza constructivista (Zambrano Briones et al., 2022: 180). Vale la pena señalar que esta metodología debería incorporarse progresivamente a todas las materias para armonizar la misma manera de escuela (Rekalde Rodríguez & García Vílchez, 2015).

Entre las actividades asignadas, se requirió a los alumnos que ejercieran su derecho de acceso a la información pública a través de una solicitud de transparencia. Este derecho se relaciona directamente con la rendición de cuentas, la transparencia y la participación ciudadana (Castro Vizcarra, 2021: 163), para lograr la profesionalización y eficiencia del ente público (Dávila Cota, 2006: 86).

Con la entrega de sus trabajos y propuestas, los estudiantes culminaron el proceso de aprendizaje basado en proyectos. Esto confirmó una total viabilidad para la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejora regulatoria en la educación superior. Dicha meta se cumplió sin la necesidad de crear un curso ex profeso de mejora regulatoria en el mapa curricular; sino que se desarrolló conjuntamente a las metas de una asignatura principal preexistente.

4.2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En lo correspondiente a la investigación empírica, el instrumento de recolección de la información seleccionado fue la encuesta de opinión. Esta encuesta de opinión que se aplicó a alumnos de dos grupos

distintos reveló información relevante. De manera sintetizada se obtuvieron los resultados siguientes de esta investigación de campo.

Existe una correlación entre la enseñanza práctica de contenido de mejora regulatoria y el fomento de la cultura de participación en el alumno. Aun con retos de tiempo, la docencia de mejora regulatoria para estudiantes de educación superior resulta viable. La mayoría de los alumnos manifestaron que gozan de un nivel de comprensión medio o alto sobre las estrategias implementadas de aprendizaje en materia de mejora regulatoria; y también consideró cierto grado de transcendencia para su posterior ejercicio profesional y en la participación ciudadana.

A continuación, se exponen los resultados con mayor detalle de la respuesta que proporcionaron los alumnos a cada pregunta formulada en la encuesta de opinión.

1. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué tan cumplido eres con el ejercicio del derecho (y obligación) de acudir a las urnas a emitir tu voto durante los anteriores procesos electorales (ya sean locales o federales)? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) *“Muy cumplido”* un 42.9% del grupo 36 y el 54.1% del grupo 37; b) *“Moderadamente cumplido”* un 37.1% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; c) *“Escasamente cumplido”* un 8.6% del grupo 36 y un 13.5% del grupo 37; d) *“Nada cumplido”* 11.4% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37.
2. La pregunta planteada a los alumnos fue: Además de acudir a votar durante las jornadas electorales, señala alguna otra acción de participación ciudadana que has realizado. Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) *“Plebiscito”* 0% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37; b) *“Referéndum”* 0% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37; c) *“Iniciativa Ciudadana”* un 5.7% del grupo 36 y un 5.4% del grupo 37; d) *“Consulta popular”* un 2.9% del grupo 36 y un 10.8% del grupo 37; e) *“Presupuesto Participativo”* 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37; f) *“Parlamento Abierto”* 0% del grupo 36 y

0% del grupo 37; g) “*Ninguna de las anteriores*” el 91.4% del grupo 36 y el 75.7% del grupo 37.

3. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Sabías que, en el ámbito federal mexicano, el Congreso de la Unión ha convocado a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a participar en los Parlamentos Infantiles y Parlamentos Juveniles para que presenten sus propuestas legislativas? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Sí*” un 31.4% del grupo 36 y un 43.2% del grupo 37; b) “*No*” el 68.6% del grupo 36 y el 56.8% del grupo 37.
4. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Sabías que, en el ámbito estatal de Baja California, el Congreso Local ha convocado a los jóvenes a participar en el Parlamento de las Juventudes para que presenten sus propuestas legislativas? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Sí*” un 40% del grupo 36 y el 67.6% del grupo 37; b) “*No*” el 60% del grupo 36 y un 32.4% del grupo 37.
5. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Sabías que en el ámbito municipal de diversos municipios del Estado de Baja California, los Ayuntamientos han convocado a los jóvenes a participar en los Cabildos Juveniles para que presenten sus propuestas? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Sí*” un 28.6% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; b) “*No*” el 71.4% del grupo 36 y el 51.4% del grupo 37.
6. La pregunta planteada a los alumnos fue: Previo a este periodo escolar, ¿alguna vez habías ejercido tu derecho de acceso a la información pública presentando una Solicitud ante el Portal Nacional de Transparencia? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Sí*” un 28.6% del grupo 36 y un 35.1% del grupo 37; b) “*No*” el 71.4% del grupo 36 y el 64.9% del grupo 37.
7. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Alguna vez has ejercido el derecho de petición a alguna autoridad de cualquier orden de gobierno (federal, estatal o municipal)? Las

respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Sí*” un 17.1% del grupo 36 y un 24.3% del grupo 37; b) “*No*” el 82.9% del grupo 36 y el 75.7% del grupo 37.

8. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué tan importante consideras que sean las políticas públicas de Mejora Regulatoria para simplificar los trámites de gobierno y fomentar la competitividad económica en un país, estado o municipio? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Muy importante*” el 65.7% del grupo 36 y el 70.3% del grupo 37; b) “*Importante*” un 31.4% del grupo 36 y un 29.7% del grupo 37; c) “*Poco importante*” un 2.9% del grupo 36 y 0% del grupo 37; d) “*Nada importante*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
9. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué tanto consideras que influye ser un ciudadano bien informado, gracias a sus Solicitudes de Acceso a la Información Pública (en el Portal Nacional de Transparencia), para poder presentar propuestas concretas de Mejora Regulatoria? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Influye mucho*” el 74.3% del grupo 36 y el 67.6% del grupo 37; b) “*Influye moderadamente*” un 14.3% del grupo 36 y un 18.9% del grupo 37; c) “*Influye poco*” un 11.4% del grupo 36 y 13.5% del grupo 37; d) “*No influye*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
10. La pregunta planteada a los alumnos fue: Para fomentar la cultura de participación en los estudiantes universitarios a través de sus propuestas de Mejora Regulatoria en diversos aspectos de la Administración Pública (federal, estatal o municipal), ¿qué tan importante consideras que resulte la implementación de estrategias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Mejora Regulatoria, como las Solicitudes de Acceso a la Información Pública y el ejercicio del Derecho de Petición? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Muy importante*” el 62.9% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; b) “*Importante*” un 37.1% del grupo 36 y el 51.4% del grupo 37; c) “*Poco importante*” 0% del grupo 36 y 0% del

grupo 37; d) “*Nada importante*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.

11. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué grado de comprensión has adquirido durante el presente curso para preparar la presentación de una Solicitud de Acceso a la Información Pública ante el Portal Nacional de Transparencia? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Muy alto*” un 14.3% del grupo 36 y un 8.1% del grupo 37; b) “*Alto*” un 42.9% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; c) “*Medio*” un 42.9% del grupo 36 y un 43.2% del grupo 37; d) “*Bajo*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
12. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué tan trascendente consideras que la cultura de participación ciudadana resulte en el ejercicio de tu profesión? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Muy trascendente*” un 47.5% del grupo 36 y el 56.8% del grupo 37; b) “*Moderadamente trascendente*” un 48.6% del grupo 36 y un 40.5% del grupo 37; c) “*Poco trascendente*” un 2.9% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37; d) “*Nada trascendente*” un 2.9% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
13. La pregunta planteada a los alumnos fue: ¿Qué tan trascendente consideras que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas, debido a la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora regulatoria, resulte en el ejercicio de tu profesión? Las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron: a) “*Muy trascendente*” el 60% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; b) “*Moderadamente trascendente*” un 40% del grupo 36 y un 48.6% del grupo 37; c) “*Poco trascendente*” 0% del grupo 36 y un 2.7% del grupo 37; d) “*Nada trascendente*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.

De los resultados empíricos se deduce la falta de promoción de la participación ciudadana en los universitarios. De igual forma, el aprendizaje en materia de políticas de mejora regulatoria fomenta la participación ciudadana, según lo percibido por los propios alumnos. Asimismo, la mayoría

de ellos también considera que las propuestas de mejora regulatoria se fortalecen mediante solicitudes de acceso a la información pública.

5. DISCUSIÓN

La docencia respecto del contenido de mejora regulatoria es compleja, pero viable. Aunque una enseñanza mínima en materia de mejora regulatoria resulta viable para distintos programas educativos de diversas ciencias y disciplinas, también se puede profundizar su enseñanza en algunos de ellos. Para mejores resultados en la Licenciatura en Derecho, es recomendable que el alumno tenga nociones básicas de la Administración Pública. Subsecuentemente, se introduce al estudiante al contenido de la mejora regulatoria, en teoría y práctica. El nivel de comprensión y asimilación por los alumnos tiene un impacto heterogéneo. Lo mismo sucede con el grado de asimilación, aceptación y reconocimiento como un proceso clave para su formación profesional. Los retos en el aula ponen a prueba la viabilidad de su enseñanza y su aceptación por el alumno como herramienta de fortalecimiento de la cultura de participación ciudadana.

Claramente, la política pública de mejora regulatoria, aunque desemboca esencialmente en aspectos económicos, sin duda emana de las normas del Derecho Administrativo. Cabe destacar que esta es una rama del Derecho Público Interno. Por tal motivo, resulta tan necesario que la enseñanza sobre esta política pública se incluya dentro del contenido formativo de los profesionistas, tanto de las ciencias económicas y administrativas, como de las ciencias sociales y jurídicas. Incluso es conveniente que se extienda su entendimiento a los empresarios y a la ciudadanía en general.

El aprendizaje de la política pública de mejora regulatoria, aunque podría parecer de aplicabilidad exclusivamente nacional o local, en realidad es de utilidad internacional. Es verdad que cada nación tiene su soberanía y que, con fundamento en esta, los poderes públicos de cada Estado rigen en su territorio. Además, el Congreso Federal puede ejercer su atribución para legislar en materia de mejora regulatoria, por ejemplo, y las legislaturas locales, en el marco de su competencia, también puede legislar sobre esta misma materia en lo que le corresponda. Sin embargo, ningún hacedor de políticas públicas es una isla, ya que

sus ciudadanos, actividades económicas y sus asuntos sobre políticas ambientales o digitales cruzan fronteras; así que la emisión de normas debe considerar soluciones internacionales, permitiendo que estos hacedores de políticas públicas aprendan de entre ellos y alcancen soluciones comunes a sus problemas compartidos (OECD, s. f.).

Por tanto, la enseñanza de mejora regulatoria a los profesionistas, ya sean economistas, abogados, contadores públicos, administradores de empresas, politólogos, entre varios más, debe ser una estrategia común en las instituciones de la educación superior. Algunos docentes y directivos podrían considerar que incluir la enseñanza de mejora regulatoria en su contenido curricular implicaría una sobresaturación de la capacidad del docente y del alumnado. Pero ese mismo argumento podría esgrimirse respecto del diseño e implementación de cursos COIL (Collaborative Online International Learning), los cuales han demostrado ser totalmente compatibles, incluso cuando se integran con el contenido temático y docentes que proviene de diversas disciplinas.

De los resultados se colige que la enseñanza de la mejora regulatoria tiene un alto grado de viabilidad en los programas de educación superior sin necesidad de crear un nuevo curso especializado en la materia. Esto, ya que se puede desarrollar en el marco de los contenidos y metas de una materia principal preexistente. La clave está en identificar aquella asignatura del plan de estudios cuyos contenidos y metas guarden mayor relación con la mejora regulatoria y la participación ciudadana. En esto consiste la variable de adaptabilidad de los planes de estudios dentro de los diversos programas educativos.

Como miembros de una sociedad y como prestadores de servicios, e incluso como generadores de empleo e ingresos para los sectores público, privado y social, los profesionistas necesitan gozar de un aprendizaje en materia de mejora regulatoria, aunque al menos sea una enseñanza relativamente básica al respecto.

Aunado a lo anterior, es crucial destacar que el grado de aceptación por los estudiantes respecto de la enseñanza de mejora regulatoria se vincula con la cultura de la legalidad y de la paz. La cultura de la legalidad se fomenta socialmente a través de la promoción de valores cívicos para

el cumplimiento con las normas que nos rigen como sociedad. Sin embargo, este cumplimiento exige un cierto grado de aceptación por los destinatarios de esas normas, la sociedad. Por eso, la participación ciudadana en el proceso de diseño de la política pública de mejora regulatoria permite que ese involucramiento convierta al gobernado en un coautor y corresponsable, aunque sea de manera indirecta, de las regulaciones que lo rigen. Similarmente, otorgar al estudiante cierta latitud para elegir el tema sobre el que tratará el proyecto de mejora regulatoria permite la misma sensación de involucramiento y corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, esta toma de decisiones en los trabajos colaborativos implica una dinámica de corresponsabilidad entre los propios estudiantes. El proyecto de mejora regulatoria encaminado a un potencial proyecto de participación ciudadana fomenta la cultura de la paz. En una escala mayor, el estudiante universitario (futuro profesionalista) se integra a una sociedad activa y comprometida; lo que, para la cultura de la paz, “implica la creación de espacios de diálogo y deliberación donde los ciudadanos puedan expresar sus opiniones, participar en la toma de decisiones y exigir la rendición de cuentas de las autoridades (Castro Figueroa & Vargas Ramírez, 2024).”

6. CONCLUSIONES

Las estrategias docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos respecto de la mejora regulatoria hacen posible su realización en la clase. Las actividades prácticas consistentes en solicitudes de acceso a la información pública, derecho de petición y uso de la Inteligencia Artificial son estrategias idóneas para la enseñanza de mejora regulatoria. La percepción del estudiantado de educación superior es favorable respecto de las estrategias implementadas, su comprensión y aplicación al ejercicio profesional de su carrera y promotora de la participación ciudadana. Estos resultados muestran un escenario alentador para continuar y fortalecer estas estrategias.

En el presente trabajo se han cumplido cabalmente los objetivos de la investigación y se ha convalidado la hipótesis principal. Se responde a

la pregunta principal de la investigación mediante la convalidación de la hipótesis principal consistente en que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios en materia de mejora regulatoria ocasiona un impacto promotor directamente proporcional sobre la participación ciudadana. Asimismo, se confirman las hipótesis secundarias, la primera de ella convalidando un alto grado de viabilidad para la implementación de las estrategias referidas; y la segunda confirmando que el mencionado proceso fortalece una cultura de participación ciudadana gracias a la aceptación por el estudiantado y su correspondiente asimilación individual.

7. REFERENCIAS

- Arce, C. (2001). La mejora regulatoria en México. En *La mejora regulatoria en Costa Rica* (1ª ed., pp. 97-119). Academia de Centroamérica.
https://www.academiaca.or.cr/wp-content/uploads/2017/05/Libroanual_01.pdf
- Canales Murillo, A. E. (2022). *Feminicidio en Baja California: Un análisis del delito* [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/112195/files/TESIS-2022-080.pdf>
- Castro Figueroa, F. M., & Vargas Ramírez, J. H. (2024). La cultura de paz, eje central de los objetivos de desarrollo sustentable: Una perspectiva desde el derecho constitucional mexicano. En *Fraternidade e Direito ao Desenvolvimento: Fundamentos e alcance a partir dos objetivos de desenvolvimento sustentável* (pp. 154-173). Editora Asces.
<https://doi.org/10.47306/978-65-88213-31-5.154-173>
- Castro Vizcarra, L. C. (2021). *El derecho humano de acceso a la información pública: Caso Baja California* (1a. edición). Tirant lo Blanch y Universidad Autónoma de Baja California.
- Comisión Nacional de Mejora Regulatoria. (2018, abril 9). *¿Qué es la Mejora Regulatoria?* gob.mx. <http://www.gob.mx/conamer/acciones-y-programas/que-es-la-mejora-regulatoria>
- Dávila Cota, N. (2006). Derecho administrativo. En *Evolución del derecho en Baja California* (1ª ed., pp. 75-86). Universidad Autónoma de Baja California.
- Decreto por el que se expide la Ley Nacional para Eliminar Trámites Burocráticos (2025). <http://bit.ly/4lYtnjR>

- Foro Económico Mundial. (2016). *¿Qué es la competitividad?*
<https://es.weforum.org/stories/2016/10/que-es-la-competitividad/>
- Hernández García, A., & Vázquez Cid De León, C. (2022). Avances, retrocesos y desafíos de la política de mejora regulatoria en el ámbito municipal. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 676-696. <https://doi.org/10.36390/telos243.14>
- Ley de Fomento a la Competitividad y Desarrollo Económico para el Estado de Baja California (ult. reforma 22-12-2023) (2005). <http://bit.ly/3Iauazh>
- Ley de Mejora Regulatoria para el Estado de Baja California y sus Municipios (2022). <http://bit.ly/44va7Dd>
- Ley Federal de Procedimiento Administrativo (última reforma 18-05-2018) (1994). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/112_180518.pdf
- Ley General de Mejora Regulatoria (últ. reforma 20-5-2021) (2018).
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMR_200521.pdf
- Medina López, J. M. (2001). *La importancia de las estrategias docentes en la calidad de la enseñanza de la economía en la UABC*. ANUIES.
- OECD. (s. f.). *Regulatory reform*. OECD. Recuperado 2 de julio de 2025, de <https://www.oecd.org/en/topics/regulatory-reform.html>
- OECD. (2021). *OECD Regulatory Policy Outlook 2021*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/38b0fdb1-en>
- Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. G. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: Un constante desafío. *Innovación Educativa*, Núm. 25, Article 25. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Ruiz Valerio, J. F. (2009). *¿Democracia o constitución? El debate actual sobre el estado de derecho* (1. ed). Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública, Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey : Distribuciones Fontamara.
- Salgado García, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria: Introducción al constructivismo en la educación superior*. ULACIT.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.

EL LENGUAJE DEL EXILIO: ÉTICA DEL ARCHIVO EN LA FILOSOFÍA HISPANOAMERICANA

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

¿Qué papel juega el pensamiento hispánico en el laberíntico entramado intelectual de la contemporaneidad? ¿Qué función tuvieron *los exilios* en su forja? El pensamiento exiliado español hace referencia, fundamentalmente, al conjunto de producciones filosóficas, políticas y literarias desarrolladas por aquellos intelectuales españoles que se vieron forzados a abandonar España tras la Guerra Civil (1936-1939) y el establecimiento de la dictadura franquista, en el marco de una Europa a punto de explotar bajo la presión de las lógicas totalitarias. Esta diáspora intelectual, motivada por la persecución ideológica, la censura y una represión sistemática del régimen, supuso una interrupción brutal del desarrollo filosófico y un desplazamiento del centro de gravedad del pensamiento español hacia el exilio, especialmente en América Latina⁶⁷.

Este obligado desplazamiento aglutinó a una amplia y heterogénea constelación de perfiles sociales y políticos, ideológicos e intelectuales, artísticos y culturales, que dieron lugar durante las décadas siguientes a un legado de extraordinaria riqueza y proyección histórica, la llamada

⁶⁷ En el terreno literario, la cuestión de si puede hablarse o no de «literatura del exilio» respecto a los escritores españoles tras 1939 ha sido, asimismo, objeto de controversia. Camilo José Cela o Francisco Umbral cuestionaron el legado literario de los desterrados, y Francisco Ayala, al regresar a España, problematizó la propia categoría de «literatura del exilio» y rehusó inscribirse en esa genealogía. Prefería hablar, más bien, de una suerte de «intraexilio» o «supraexilio», término con el que buscaba delimitar, alegóricamente, su obra. Ayala asumió que, para reinsertarse en el canon literario nacional, debía distanciarse de toda etiqueta que lo mantuviese, simbólicamente, fuera de la cultura oficial. Ahora bien, estas posturas no representaban la perspectiva predominante entre los exiliados republicanos, muchos de los cuales se vieron impulsados a escribir por una necesidad de afirmación identitaria y de preservación de la memoria (Naharro-Calderón, 2017: 1).

«filosofía del exilio» (Sánchez Cuervo y Hermida de Blas, 2010; De Llera, 2004; Mora y Heredia, 2022 o Maestre, 2025). Este acervo, aún insuficientemente recuperado y valorado desde una perspectiva académica, constituye una dimensión clave de la memoria de la cultura española colectiva, cuya integración crítica en el presente resulta necesaria para repensar tanto el canon constituyente de la historia de la filosofía española como el debate contemporáneo en torno a la memoria histórica.

¿Qué significa pensar en español? ¿Qué implica hacerlo desde el exilio? Estas son dos de las interrogantes que insuflan la savia vital al necesario ejercicio de reconstrucción de las diferentes genealogías que el suelo nutricional de un determinado momento histórico permitió, pero también negó. Recomponer los estratos de este pensamiento y sus capas sedimentadas de entrecruzamiento equivale a dar forma a una nueva imagen aún por venir de lo que constituye la *filosofía hispanoamericana*, mediante el examen atento y análisis crítico de los desarrollos, las rupturas, los olvidos y las reapropiaciones que ha sufrido el pensamiento español del siglo XX a lo largo de eventos traumáticos y decisivos, como la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo, para encontrar esas líneas de actuación (y transmisión) que favorezcan el estudio de los procesos de cambio desde la perspectiva de las y los pensadores.

Hay una doble ganancia, resultado de esta iniciativa de trabajo, que puede leerse en clave histórica —en dos sentidos— y filosófica —también en dos sentidos.

Desde el punto de vista histórico, hablamos de un enfoque tanto macrohistórico como microhistórico. La reconstrucción de las genealogías contribuye a esclarecer fenómenos sociales que han transformado la historia de España, nivel que correspondería con una aportación a la macrohistoria del país: esa rama de la historia que se alimenta de la recopilación y la dotación de cierta «unificación» de sentido en los procesos históricos a gran escala y largo plazo. No obstante, el enunciado de *la historia* «no es una superestructura privilegiada y trascendental cuya metalengua pueda explicar con exclusividad los fenómenos sociales o textuales. La historia como discurso está también sometida a un proceso retórico y narrativo» por lo que no puede basarse únicamente en un significado cuyo significante resida, en exclusiva, exteriormente

a ella (Naharro-Calderón, 1994: 33). Por ello, esta reconstrucción requiere dar cuenta de los tipos de racionalidades que germinaron en el encauzamiento y el tejido de *la(s) historia(s)* y *la(s) vida(s)*, es decir, de la singularidad de *la(s) circunstancia(s)* y de cómo se desenvolvió y entrecruzó la microfísica del poder. Esta puede hallarse allí donde menos se espera. En aquellos intersticios activos y vivientes que acostumbran a pasar desapercibidos, precisamente porque, más que «historia», tienen cuerpo, sangre y sudor —los amores, las conciencias, las percepciones, los sentimientos, los sinsabores.

De este modo, la función reconstructivo-genealógica genera, en un primer momento, una línea de acción arqueológico-genealógica centrada en recuperar los hitos de las y los filósofos que contribuyeron a dicho cambio en términos generales, al mismo tiempo que permite identificar las lagunas y particularidades que marcaron, de manera diferencial, el punto negativo de su encarnizamiento. El espíritu de esta voluntad práctica reconstructiva Foucault la expresa como sigue: «La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del origen» (1992: 8).

En cuanto al doble sentido filosófico, cabe mencionar, por una parte, la perspectiva macrofilosófica: aquella que se concentra en el análisis de conceptos que, más allá de que los haya elaborado tal o cual filósofo concreto, manifiestan las mentalidades o cosmovisiones de amplias capas de la población y durante considerables periodos temporales (Mayos, 2012: 10). Encontrar en la reflexión sobre la propia tradición hispanoparlante meditaciones lúcidas, centradas en conceptos filosóficos agregados —como mentalidades sociales, grandes líneas culturales, ideas «fuerza», cosmovisiones, etc.— y explicarlas a partir de las circunstancias compartidas por grupos de agentes culturales, confirma que la filosofía española de entonces estuvo *pre-ocupada* por conceptos y cuestiones comunes. Dicho de otro modo, se trata de hallar en la experiencia del exilio y desarraigo motivos reflexivos que permitan una nueva reconciliación con el mundo. El segundo sentido remite no ya a la conceptografía compartida del desolador panorama de la cultura

española tras la Guerra Civil, sino que apunta más bien a recuperar esquejes diagnósticos de la crisis de la conciencia europea, sacudida por la barbarie totalitaria y la racionalidad instrumental. Esta crisis ya se vislumbraba y se hacía patente en el tratamiento de cuestiones más idiosincrásicas, vinculadas al genio individual o centradas en detalles y concreciones particulares, propios de los análisis microfilosóficos, que, por otra parte, resultan también sumamente valiosos para dicha tarea⁶⁸.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La presente propuesta didáctica se configura como una intervención curricular de naturaleza transversal que tiene como objetivo introducir, de manera histórica, la reflexión filosófica en torno a los fundamentos del pensamiento exiliado español y su dimensión iberoamericana en el ámbito de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura. A partir de una integración epistemológicamente sustentada que concibe el ejercicio filosófico como una modalidad de praxis discursiva y vehículo para la tematización del sujeto, la cultura y la historia, se articula metodológicamente una secuencia didáctica que conjuga la didáctica crítica, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las estrategias propias del aula invertida. Dicha secuencia entrelaza lectura filosófica y literaria, escritura reflexiva, análisis discursivo y producción creativa digital. Con ello se pretende fomentar el hábito lector; conformar al alumnado como sujeto hermenéutico, capaz de interpretar textos, identificar tradiciones cronológica y temáticamente y desarrollar competencias ético-sociales ante las narrativas históricas y contemporáneas.

⁶⁸ Como puede observarse, la relación entre ambas dimensiones —macrohistórica y microhistórica, macrofilosófica y microfilosófica— es de complementación y apoyo mutuo. En absoluto deben interpretarse de forma peyorativa ni siquiera valorativa, los prefijos «macro» y «micro» (Mayos, 2010: 11), pues son ambos necesarios para dar cuenta de la diversa y dispersa expresión de los fenómenos de exilio, que se ve sometida, además, a un tratamiento muy diferente dentro de las estrategias institucionales y las relaciones de poder de la cultura (Naharro-Calderón, 1994: 61).

3. EL PENSAMIENTO EXILIADO HISPANOAMERICANO: PRIMEROS BOSQUEJOS

La reflexión filosófica gestada en el exilio, al calor de un éxodo forzado que desarticuló el tejido intelectual, se caracteriza no solo por su amplitud temática y por su notable productividad teórica en contextos iberoamericanos diversos, sino también —y acaso sobre todo— por haber puesto en cuestión, desde su propio exilio epistémico, las condiciones de posibilidad del filosofar en tiempos de catástrofe. Así, en el cruce de una modernidad en ruinas y un horizonte de racionalidad escindido, estos pensadores articularon respuestas originales que abarcaron desde la crítica al logocentrismo occidental y las derivas tecnocientíficas del progreso, hasta la reformulación de corrientes como el historicismo, la fenomenología, el vitalismo o el marxismo, siempre desde una perspectiva situada y marcada por la urgencia del destierro. No en vano, la meditación sobre el nihilismo, la secularización, el totalitarismo o la noción misma de persona se encuentra entre los núcleos más fecundos de este pensamiento, que en muchos casos anticipa debates hoy insoslayables.

Sin embargo, lo que esta constelación de autores ha deparado a la historia intelectual contemporánea no se ha traducido en una asimilación proporcional dentro de los circuitos académicos dominantes, cosa que ha bloqueado la posibilidad de quiebras futuras —«las tradiciones se rompen cuando dejan de consistir en una sucesión de rupturas» (Valdecánatos, 2024). La consolidación institucional de figuras como Ortega y Gasset, María Zambrano —en virtud de un rescate múltiple, que incluyó tanto la filosofía como la literatura y las artes— o José Gaos —cuya obra ha sido objeto de iniciativas editoriales y archivísticas sistemáticas, especialmente desde la UNAM— contrasta vivamente con la suerte desigual de otros pensadores exiliados, como Juan David García Bacca, Adolfo Sánchez Vázquez, Eduardo Nicol, entre otros, cuyas contribuciones, aunque decisivas, han quedado dispersas, fragmentadas y, en no pocas ocasiones, relegadas a márgenes desde los que dan cuenta tanto de los avatares políticos de sus países de acogida como de la escasa voluntad integradora de las estructuras universitarias españolas tras la transición democrática. Los destinos principales de estos exiliados fueron, como es sabido, países iberoamericanos —México,

Argentina, Cuba, Venezuela, Chile, etc.— cuyas universidades y espacios editoriales sí acogieron su magisterio, persona y obra.

En el marco de la interrogante acerca de la posibilidad misma de articular y hablar de un *pensamiento crítico en lengua española* (Sánchez Cuervo, 2008: 1018) —o, incluso hoy, de esbozar los contornos de una *Spanish Theory* (Valdecanatos, 2024)—, adquiere un relieve singular la obra de Gaos. Su inserción en el exilio intelectual de 1939 puede ser comprendida en términos de expresión o respuesta filosófica situada ante la crisis estructural que entonces convulsionaba a la civilización europea.

La cuestión del exilio es, en su núcleo más estructural, un problema eminentemente filosófico en tanto remite a la fractura ontológica que supone el desarraigo y la necesidad de reinscripción identitaria en un horizonte otro. A través de la elaboración narrativa de ciertos modos de razón histórica —es decir, de relatos que intentan otorgar inteligibilidad a la experiencia de la pérdida, el dolor y el desplazamiento—, el exiliado vuelve la vista atrás, hacia una tradición de la que ha sido abruptamente desgajado, de su suelo originario, y se ve forzado a reinventarse. En tal recomposición, tras esa tradición que ya no es, el sujeto debe establecerse como un segmento autónomo, dotado de rasgos irreductibles, capaces de generar una nueva inscripción en la historia del pensamiento. Lo que se configura es una forma de historiar que brota desde la ausencia, desde el extrañamiento, desde la distancia que marca al sujeto que no quiso —o no pudo— partir, pero que, una vez desplazado, se ve compelido a habitar su estar fuera como un modo específico de habitar el mundo.

Exteriorizar el exilio ayuda a vivirlo (Cassigoli, 2022: 60). El exilio deviene así metáfora privilegiada en y para la escritura. La melancolía que la empuja es una forma de resistencia que se aleja del ansia de muerte (Cassigoli, 2022: 62). Ahora bien, la escritura como experiencia no solo carga con el desplazamiento ontológico primero, sino que se encuentra también con el semiótico, testimonio del hiato irreconciliable entre *significante* y *significado*, entre *vivencia* y *palabra*. Esta distancia —ineludible y, en no pocas ocasiones, lacerante— configura el abismo estructural que separa el lenguaje de la totalidad de lo vivido, como una sombra acechante respecto de las formas ideales que evocaba el

platonismo⁶⁹. Los discursos del exilio emergen así doblemente escindidos de sus referentes originarios, fracturados en su genealogía tanto por el desarraigo físico como por la necesidad de reinscribirse en territorios otros, muchas veces hostiles, desde los cuales reconstruir —si acaso— una textualidad herida⁷⁰.

Las *escrituras del exilio* cobran sentido en la medida en que producen narraciones vivas que si bien, en algunos casos, no van a hacer que el exiliado retorne a su lugar de origen —o no de la misma manera—, tampoco cede la victoria al olvido o la negación mediante una introducción (imbricación asimilativa) directa y simpática en su «destino de acogida». La alteridad geográfica se vuelve cumbre de desesperaciones, pozo de tristezas y anhelos, pero, sobre todo, suelo nutricio desde el que filosofar y pensarse como sujetos en los que la presentada como *calle de sentido único* —benjaminianamente hablando— ha abierto sinsabores, al mismo tiempo que sustratos reflexivos que quizá no hubieran emergido sino en esas circunstancias.

El sino que se aparece representa una suerte de conflicto identitario-lingüístico atravesado por la negación. Negación de lugares, negación de relaciones de familiaridad, negación de espacios, negación, en suma, de sentido.

El exilio entraña un derrumbamiento que arrasa con la confianza del exiliado en el mundo familiar. Lo que menos se perdona, en el fondo de las enmarañadas redes de la subjetividad, es el no regreso. No obstante, el regreso se castiga. Una opción consiste en el «castigo» por la vida del abandono emocional, basado en el juicio culpabilizador. Otra variación la constituye el rechazo prejuicioso, montado en una ficción expropiadora del relato de vida del incauto advenedizo. Todo ello podría impulsarnos a decir: «Ya no puedo explicar quién soy [...]» (Cassigoli, 2022: 75).

⁶⁹ Sobre la colonialidad del lenguaje y sus relaciones con el poder véase Veronelli, 2016 y Quijano, 2000.

⁷⁰ Los textos de «retroexilio» e «infraexilio», por ejemplo, arrastran la parálisis traumática que deja la Guerra Civil: el destierro, el hambre, la humillación, el encierro, la tortura, la muerte —todas ellas cicatrices que atraviesan cuerpo y lenguaje de manera directa o heredada. En contraste, las escrituras del «supraexilio» intentan sublimar o transmutar esta fractura mediante la apelación a una instancia trascendental o idealizada; mientras que el «intraexilio», en su lúcida ambivalencia, no reniega de la tragedia, sino que la incorpora como punto de anclaje en su constelación semántica (Naharro-Calderón, 1994, 1998).

Cuando construirse una autenticidad reflexiva lleva aparejada la dislocación espacial, el tiempo y la materia del pensamiento cambian de forma. El objeto de conocimiento es la propia trayectoria vital; esto es, la vida de ese sí mismo roto que no puede más que examinar la capacidad aprehensivo-comunicativa de la palabra y su papel constituyente en una tradición —la española—, incluso en la forma negativa de su ausencia. En ello se cifran algunas de las perplejidades y caminos propios del punto de llegada de esa misma tradición, es decir, nuestro actual panorama filosófico en relación a cómo se formaron y *reformaron* ante la experiencia de *otros* —que es lo que hallaron en América (Andrés-Gallego, 2010: 9).

4. EL CASO DE JOSÉ GAOS Y LA HIBRIDACIÓN DEL PENSAR FILOSÓFICO EN LA ESCRITURA EL EXILIO

La filosofía del exilio español fue marginada del relato oficial de la historia intelectual, lo que condujo a su olvido o a su omisión sistemática en los espacios académicos. Esta ausencia forzada generó un vacío que fue rápidamente ocupado por la recepción intensiva de corrientes filosóficas europeas y anglosajonas, asumidas como referentes casi exclusivos para el pensamiento filosófico en España. Esta incorporación, sin embargo, se realizó de espaldas a esa otra tradición filosófica transterrada, que, habiendo encontrado interlocutores y espacios de desarrollo en América Latina u otros contextos lejanos, fue desatendida.

El resultado fue una radical y trágica desconexión, que aún nos pesa, entre el pensamiento que surgía en el exilio y las discusiones filosóficas en el país de origen, situación que negaba una posibilidad histórica de continuidad cultural y de elaboración autóctona frente a los grandes problemas de la modernidad. Cabe preguntarse hoy si sus nombres y problemáticas han logrado ya irrumpir con pleno derecho en el tejido de voces que piensan la contemporaneidad y de qué modo.

José Gaos, fue una de esas figuras principales de la emigración intelectual del 39, que se halla obligado a asumir una actitud humanista que confiere a cada uno de sus “actos de saber” la obligación tácita y vital de remitir todo conocimiento a su dimensión humana, valga decir a establecer específicas relaciones entre lo humano y lo natural, entre lo

humano y lo artificioso, fantasioso o inventado, en suma, entre lo humano y sus singulares e individuales experiencias. Los españoles, expresó Gaos, «hicimos un nuevo descubrimiento de América. Sabíamos de la América española, pero qué diferente vivir su vastedad y diversidad en el presente, su profundidad y complejidad por el pasado y a su juventud, su fermentar de formación, y por las tres cosas su plétora de posibilidades de futuro» (Gaos, 1996: 238).

Gaos, en calidad de filósofo, ensayista y traductor, encarna una síntesis singular entre el pensamiento europeo —especialmente alemán— y la configuración de una filosofía hispanoamericana nacida en el destierro. Se autodefine con el neologismo «transterrado» —vocablo deliberadamente acuñado para sortear las resonancias victimistas de términos como “exiliado” o “desterrado”— con el que Gaos marca su renuncia a la idea pasiva o nostálgica del exilio y subraya la dimensión constitutiva, más que meramente circunstancial, del desplazamiento como decisión afirmativa de reinscripción en otra cultura y territorio (2016: 143).

En *Del hombre. Curso del 1965* se plantea, aunque no de manera explícita ni evidente, el concepto de ser humano gaosiano. Siguiendo el método que Ortega y Gasset llamaba «método de Jericó» o «método dialéctico», se aproxima dando círculos —volviendo a visitar aquello ya visto, desde una perspectiva renovada⁷¹— a una comprensión negativa de la historia que revisa sus miserias y grandezas y plantea la necesidad de una conciencia histórica que abarque y contemple el valor y la naturaleza de aquellas historias silenciadas, opacadas o no escuchadas:

El presente humano no depende del pasado humano tan sólo *causalmente*, como dependen el presente biológico y aún el inanimado de los respectivos pasados. El presente humano depende del pasado

⁷¹ El llamado «método de Jericó» remite a la célebre metáfora con la que Ortega y Gasset caracterizó su peculiar forma de meditación sobre los grandes problemas filosóficos: un método de aproximación indirecta, que consiste en rodear al objeto de estudio mediante círculos concéntricos, al modo en que los hebreos, según el relato bíblico, hicieron colapsar las murallas de Jericó (San Martín, 1998: 148). Tal procedimiento supone que, con cada vuelta, tanto la mirada como el objeto cambian, de tal modo siempre hay nuevas perspectivas que aparecen. El propio Ortega lo formuló en estos términos: «En filosofía no suele ser la vía recta el camino más corto. Los grandes temas filosóficos sólo se dejan conquistar cuando se les trata como los hebreos a Jericó, yendo hacia ellos en círculos concéntricos cada vez más estrechos e insinuantes» (2004: 16).

conciencialmente. El saber del pasado individual y colectivo, la memoria y la Historia, en el sentido de la literatura y ciencia históricas, hacen posible una comprensión «histórica» del pasado por el presente que influye sobre éste (Gaos, 1992: 547).

Desde esta condición encarnada y liminar, Gaos desarrolló una filosofía cuya piedra angular es la historicidad radical del ser humano, en la que la situación concreta y temporal del sujeto es el punto de partida de todo pensamiento. Su planteamiento, tributario y a la vez crítico del legado orteguiano, se expresa en lo que él mismo denominó una «filosofía de la circunstancia», reformulada desde la herida abierta del exilio, desde la grieta ontológica que introduce el destierro en el alma y en la razón. A partir de esa herida, elabora una reflexión sobre las formas mentales del pensamiento hispanoamericano, concebidas como modos de configuración ideacional y expresiva que, por su carácter históricamente situado, se resisten —por saturación— a la sistematicidad y al método en sentido clásico⁷².

El pensamiento del exilio invita a pensar el hombre de una nueva manera: no como relación de un sujeto con un mundo de objetos, sino como relación con un mundo frágil y transitorio, perpetuamente en movimiento (Dusfresnois & Miquel, 1996: 28).

Pero es su condición exiliada —más aún, transterrada— la que sitúa su pensar más allá de todo principio suficiente, firme y soberano. En el exilio no hay ya suelo firme, ni patria, ni lengua plenamente propia. Todo principio se revela frágil. Toda raíz se percibe artificial. El sujeto exiliado está ontológicamente descentralizado, y es precisamente ese descentramiento lo que lo desontologiza, lo desposee de todo fundamento estable y, a la vez, lo abre a una radical y necesaria problematización de lo real. Se abre, por tanto, en el pliegue de ese sujeto que experimenta, sufre y habita el exilio, una dimensión trágica, casi arquetípica, en la que —como en el mitologema (Kerényi, 2010: 9-11) bíblico de Adán y Eva— la expulsión del paraíso y su acceso a la tierra

⁷² No puede comprenderse la magnitud de su aportación sin atender a su titánica labor como traductor, mediador y divulgador —especialmente en el Fondo de Cultura Económica, donde introdujo al público de habla hispana a pensadores como Husserl, Heidegger o Dilthey, y con ellos, un horizonte de posibilidades filosóficas que habrían de fecundar el pensamiento de generaciones— constituyó una operación filosófica de mediación cultural clave de la que mucho debe el pensamiento español. De hecho, la recepción del pensamiento alemán en América Latina no puede entenderse sin su contribución.

justamente pasa por la desposesión de una armonía primera y la conciencia de una escisión existencial marcada por el conocimiento dual del bien y del mal, de lo bello y de lo monstruoso.

El exilio, en esta clave hermenéutica, sobreviene simultáneamente como experiencia demoníaca y epifanía sagrada; tierra profanada y promesa celeste, ámbito donde la existencia humana se deja saborear amargamente en su constitutiva antinomia o contradicción, en su desgarramiento, en su estar perpetuamente fuera de sí, arrojada a un mundo que no le pertenece de manera completa, pero en el que tiene que vivir. En ese *destiempo* que señala el exilio —aubianamente—, desfase entre el pasado, el presente y el futuro, se halla el exiliado como sujeto espectador de una narración histórica; la suya que no siente propia. Se muestra ahora que el exilio, al constituir un yo al margen de ese narrarse discursivamente, inicia y entraña, involuntaria y sintomáticamente, una correspondencia (Filc, 2004: 202) infinita.

Esta errancia mueve al exiliado hacia la expresión que adopta la forma de la escritura: la narración, opción terapéutica, cobijo de una marginalidad indigerible. Tres núcleos de la experiencia humana se juegan en ella: búsqueda de la identidad (quebrantamiento del *yo*), compulsión hacia el pensamiento (quebrantamiento de la *verdad*) y sentimiento de dislocación con respecto al mundo social, culpa que pesa como sombra sobre el gesto de partir (quebrantamiento de la *historia*). Dicha búsqueda identitaria no es más que un desplazamiento sin centro ni destino final, un perpetuo vagar por geografías extrañas que reproducen, en el espacio, la distancia interna respecto de sí mismo. Cada llegada se revela como falsa promesa, cada lugar se torna tránsito: el lugar al que se arriba nunca es —ni será— *el* lugar.

Subyace en este proceso un imaginario irrenunciable, el ideal de un paraíso perdido. Toda mirada, por defecto, apunta a esa imagen originaria —perdida pero recuperable— que determina anhelos, expectativas y contradicciones. En ese deseo inextinguible de retorno, que es también pasión y dolor, se inscribe la tercera tensión constitutiva del exilio: la culpa del origen. El exiliado huye, consciente o no, de aquello que lo formó. Y en esa huida reside su falta. La búsqueda de identidad y la exacerbación de la acción remiten, en última instancia, a ese «malestar

originario», a esa conciencia trágica del haber partido. La culpa estructural derivada del entrelazamiento inextricable entre carácter y destino es, en realidad, la culpa que niega la posibilidad de *afirmar* la vida; convertirse en dueño del propio taller (Nietzsche, 2014: 444-445). Como ha sugerido Cassigoli (2022: 77), «el exilio representaría, en resumidas cuentas, la “imposibilidad de historizarse”» en tanto sitúa la experiencia de fractura en el centro de nuestra percepción biográfica⁷³.

5. ÉTICA DEL ARCHIVO: ¿HACIA UNA *SPANISH THEORY*?

Recopilar y dar cuenta del pensamiento que se fraguó en ese específico momento histórico exige más que la mera elaboración de un inventario bibliográfico o la enunciación celebratoria —y a menudo acrítica— de sus logros intelectuales, editoriales o académicos. Implica, asimismo como paso previo, asumir un compromiso o disposición ético-política. Recoger ese pasado significa, tras rastrear cómo se han trazado los conceptos, valores y problemas que estructuran la forma en que una comunidad se piensa a sí misma, reactivarlo e introducirlo en las categorías del pensamiento filosófico contemporáneo —como nación, democracia, identidad, modernidad, libertad, Estado o cultura—, en sus formas de transmisión del saber y en los modos en que se construyen —y excluyen— las tradiciones filosóficas para hacer dialogar es palabra viva española con otros pensadores actuales.

Aun cuando la circunstancia histórico-política que dispuso la aparición de su anomalía parece haber sido superada, continúa su proceso de recuperación, comprensión, normalización y trabajo de divulgación. Su caso es bastante diferente del que también padecieron bien la literatura, bien las artes plásticas, que de una u otra manera encontraron la

⁷³ La «literatura del contra-exilio» (Guillén, 1995) plantea los puntos de unión en los que exilios e insilios convergen y establece analogías entre el exilio territorial y la marginalidad dentro de la propia patria. Es un tipo de escritura, orientada a la exploración de la nueva geografía, que permite al artista exiliado refugiarse en un mundo de imaginación, estimulado por la búsqueda de la libertad expresiva y la posibilidad de vivir sin estar sometido a influencias extremas. Un exilio interior que no exige necesariamente un alejamiento del lugar de nacimiento porque concibe la separación y la reintegración como valores que deben rechazarse o adoptarse a través de la reflexión.

continuidad quebrada por la contienda civil (Sevilla y Vázquez, 2013: 11). El caso de la filosofía sigue siendo singular, al punto de devenir él mismo casi en una cuestión filosófica en la medida en que dicha filosofía abordó las condiciones de posibilidad de la filosofía como tal, a la vista de su crisis radical en el periodo de entreguerras (Luquin, 2019: 187).

Después todo se arregló, por suerte, y fue como si no hubiera pasado nada. Pudimos volver. Y entonces comenzó a cubrimos el silencio. Al silencio propio, pudoroso, se sumó el ajeno, natural, necesario. Así el multitudinario exilio, con generaciones de exiliados, se olvidó. Los muertos que murieron fuera, murieron ahora otra vez. De los poetas, carpinteros, peones, ingenieros, albañiles, campesinos, abogados expatriados ya no hay memoria. Fue como exiliar el recuerdo del exilio (López Campillo, 1994: 5).

Una de las dificultades que plantea la recuperación del pensamiento filosófico del exilio español tras la guerra de España —como a Gaos le gustaba denominarla (1994: 3)— radica en la dramática escasez y dispersión de fuentes primarias, tanto bibliográficas como hemerográficas y archivísticas, relativas a los autores e intelectuales que, forzados por razones de conciencia y por su filiación ideológica, se vieron obligados a abandonar el territorio español tras la victoria franquista. La estrategia del régimen vencedor desplegó una sistemática política policial de exclusión cultural orientada a borrar, invisibilizar y deslegitimar la producción intelectual de los vencidos, cosa que impidió la constitución de una memoria crítica y plural. Complejidad añadida es la forma de la «memoria del exilio» que, al pertenecer al lugar de lo culturalmente otro y estar hecha de restos fantasmáticos, «opera al amparo de la conciencia desadvertida y echa raíces hasta el fondo de ella» (Bachelard, 1999: 101).

En medio de una existencia que se halla en el encierro de un trayecto vital interrumpido y fragmentado, la subjetividad del exiliado se ve aseada por estados anímicos y tormentos que apuntan a una promesa de resurrección que nunca se cumple. Este lugar inalcanzable, arrebatado y, en última instancia, *faltante* adopta la forma obsesiva de un pasado cuya necesaria escritura viene a encapsular la representación de lo deseable, lo bueno perdido, lo que hace falta y ha sido negado; «un *trabajo* representativo que articula en un mismo espacio la ausencia» (Certeau, 1999: 19). Este proceso paradójico se simboliza y efectúa mediante

un gesto que tiene valor de mito y de rito: la escritura, que da cuenta de la expulsión al *afuera* histórico, ya no solo de la casa, sino de la habitación; una habitación deshabitada por un sí mismo que la busca sin cesar.

[...] el lugar donde se produce es capaz de comprender el pasado, por medio de un extraño procedimiento que impone la muerte y que se repite muchas veces en el discurso, procedimiento que niega la pérdida, concediendo al presente el privilegio de recapitular el pasado en un saber. Trabajo de la muerte y trabajo contra la muerte (Certeau, 1999: 19).

Las bibliotecas y centros de documentación de la Península fueron cuidadosamente depurados de cualquier vestigio. Los libros publicados por los exiliados en el período que va, *grosso modo*, de los años 40 a los años 60 del siglo XX fueron ignorados por las instituciones académicas y culturales del régimen, a la par que excluidos de los circuitos editoriales e informativos. La reconstrucción historiográfica del exilio filosófico español depende, en gran medida, de reediciones y ediciones facsímiles llevadas a cabo a partir del último cuarto del siglo XX, en el marco de la transición democrática y de los primeros esfuerzos institucionales por restaurar una visión más plural del legado cultural del país. En cuanto a los archivos personales e institucionales de la galería de pensadores exiliados, estos se conservan en los países de acogida, mayoritariamente en instituciones de América Latina que ofrecieron refugio político y hospitalidad académica a los exiliados. Esta circunstancia añade un nuevo nivel de dificultad a la tarea de reconstrucción de este pensamiento: la geografía del archivo se ha desplazado y, con ella, las coordenadas del recuerdo.

En el contexto de las transformaciones contemporáneas del saber histórico y de los regímenes de memoria, la noción de *archivo* ha dejado de ser concebida como un mero repositorio técnico, neutral o inocuo, destinado a la conservación de documentos del pasado. Las aproximaciones filosóficas y críticas recientes —en particular, las desarrolladas desde la hermenéutica de la sospecha, la teoría postestructuralista y los estudios decoloniales— han puesto de relieve el carácter político, selectivo y performativo del archivo. En esta línea, hablar de una ética del archivo significa repensar radicalmente los fundamentos axiológicos y

epistemológicos que rigen la producción, transmisión y legitimación de la memoria colectiva.

La ética del archivo se articula, en primer lugar, como una *responsabilidad intergeneracional* frente a los saberes silenciados, desplazados o reprimidos, especialmente aquellos que, como el pensamiento filosófico del exilio español, han sido históricamente excluidos de los circuitos hegemónicos del reconocimiento institucional. Esta responsabilidad implica conservar lo que fue dicho y hacer hablar hoy aquello que no pudo decirse. En segundo lugar, dicha ética exige una *hospitalidad hermenéutica*, es decir, la disposición a acoger discursos y sujetos del pasado desde un diálogo crítico y simétrico que reconozca su alteridad, su contexto y su potencial de interpelación. En este sentido, archivar significa habilitarlo como interlocutor del presente, como posibilidad aún no agotada. Asimismo, esta concepción conlleva una exigencia de *justicia epistemológica*, orientada a dismantlar las operaciones de marginación que han definido históricamente los cánones académicos. Archivar éticamente significa resistir al impulso de universalización que invisibiliza lo periférico, y crear condiciones para que memorias subalternas —como las del exilio, la disidencia o la migración— puedan ser inscritas en el espacio público sin ser neutralizadas ni folklorizadas. Por último, la ética del archivo no puede prescindir de un *compromiso con la innovación en los modos de transmisión*: la digitalización, la «curaduría crítica», la pedagogía transformadora y la praxis editorial. La tarea de la ética del archivo es activar y construir una memoria viva, abierta al conflicto, fecunda para el pensamiento y atenta al porvenir de la filosofía hispanoamericana.

6. CONCLUSIONES: EL ESPAÑOL, LENGUA DE PENSAMIENTO

—El primer paso para liquidar a un pueblo, dijo Hubl, es borrar su memoria. Destruir sus libros, su cultura, su historia. Luego hacer que alguien escriba nuevos libros, manufacture una nueva cultura, invente una nueva historia. Pronto la nación empezará a olvidar lo que es y lo que fue. Y el mundo circundante lo olvida aún mucho antes.

—¿Y el idioma?

—¿Para qué nos lo iban a quitar? Se convierte en un mero folklore que muere, al cabo de un tiempo, de muerte natural.

—¿Era una hipóbole dictada por la enorme tristeza?

—¿O es cierto que ninguna nación atraviesa con vida el desierto del olvido organizado? (Kundera, 1984: 228).

Es en el actual horizonte de crisis donde la tentativa de un pensamiento crítico en lengua española cobra una pertinencia renovada. Así como la conjunción disyuntiva entre la herencia eurooccidental y las raíces originarias del continente americano hizo del desgarramiento de Gaos una filosofía del *transtierro* capaz de iluminar desde la fractura ciertas categorías clásicas del pensamiento moderno; hoy se hace necesario imaginar otro mapa del pensar.

Una tradición, la del pensamiento hispanoamericano en español, cuya vigencia y potencia puede interrumpir la violencia de la historia oficial, reabrir preguntas fundantes, articular un vínculo vital entre *filosofía* y *vida*, entre *pensamiento* y *acción*, desde una experiencia que no ha cesado: la del exilio en todas sus formas —filosófico, interior, forzado, menor, etc.—, pero, sobre todo, asumir cierta responsabilidad ante la actual crisis de la razón occidental.

La conciencia crítica puede, como proponía Gaos, conducir hacia una superación (*Aufhebung*) —en el sentido hegeliano— que no niega ni borra, sino que conserva, eleva y asimila lo vivido por el ser humano a lo largo de su historia. Que esa historia se pierda o quede confinada exclusivamente a un pueblo o grupo determinado depende del rumbo actual, el cual debe comprenderse como parte de la experiencia común de la humanidad. Se trata, por tanto, de una apropiación universal de lo humano, orientada a transformar la situación concreta del hombre desde una perspectiva integral. Un «archivo ético» capaz de pensar el dolor colectivo puede alumbrar un horizonte emancipador.

Gaos, maestro de este filosofar encarnado y provocador de vocaciones, quiso precisamente formar parte activa de la realidad en la que se había, como él mismo dijo, «empatriado». Un verbo inusitado pero revelador que hace patente su no sentirse expatriado de España en México, sino

empatriado en México desde España, es decir, reabsorbido, asimilado y transformado por las experiencias y la escritura del exilio.

La modernidad dominada —expresión que remite a una modernidad vivida desde la subordinación estructural y la dependencia cultural— es resignificada ahora como limen de resistencia. No basta con *hablar* (voz) y *escribir* (palabra) en español. Es preciso, más aún, pensar *desde* y *con* él, pensarlo en su espesor histórico, habitarlo como lugar de enunciación y de pensamiento y convertirlo en vehículo legítimo de interrogación filosófica para el mundo como horizonte epistémico legítimo y fecundo. Se trata de atender a la necesidad filosófica de reconfigurar el *locus* del pensamiento hispanoamericano dentro del concierto global del saber, como interlocutor crítico y generador de sentido con voz propia que atienda a las meditaciones que ya Ortega y Gasset puso sobre la mesa.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es resultado del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo “Ética cordial y democracia inclusiva en una sociedad tecnologizada” (ETICORDIAL), con referencia PID2022-139000OB-C21, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Innovación.

8. REFERENCIAS

- Andrés-Gallego, J. (2004). Prólogo. En De Llera, L. *Filosofía en el exilio: España redescubre América* (pp. 7-12). Ediciones Encuentro.
- Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassigoli, R. (2022). *El exilio como síntoma: literatura y fuentes*. Ediciones/metales pesados.
- De Llera, L. (2004). *Filosofía en el exilio: España redescubre América*. Ediciones Encuentro.
- Dusfresnois, J., & Miquel, M. (1996). *La philosophie de l'exil*. Éditions L'Harmattan.
- Filc, J. (2004). Desafiliación, extranjería y relato biográfico en la novela de la posdictadura. En A. Amado (Comp.), *Lazos de familia: Herencias, cuerpos, ficciones* (pp. 197-229). Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Gaos, J. (1992). *Obras Completas XIII. Del hombre*. UNAM.
- Gaos, J. (1994). Confesiones de transterrado. Recuerdos de José Gaos (1900-1969), en *Revista de la Universidad nacional Autónoma de México*, 521, 3-9.
- Gaos, J. (1996). Los transterrados españoles de la filosofía en México. En *Obras completas, Tomo VIII: Filosofía mexicana de nuestros días. En torno a la filosofía mexicana. Sobre la filosofía y la cultura en México* (pp. 331-341). Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Gaos, J. (2016). *Materiales para una autobiografía filosófica: confesiones profesionales, otros ensayos y papeles*. Iberoamericana Vervuert.
- Guillén, C. (1995). *El sol de los desterrados. Literatura y exilio*. Sirmio.
- Kerényi, K. (2010). *Imágenes primigenias de la religión griega II: Hermes, el conductor de almas*. Sexto Piso.
- Kundera, M. (1984). *El libro de la risa y el olvido*. Seix Barral.
- López Campillo, A. (1994). Prólogo. En J. I. Ferreras, *El libro del exilio*. Madre Tierra.
- Luquin, A. (2019). 80 años después: vigencia y continuidad del pensamiento filosófico del exilio español, *Revista de Hispanismo Filosófico*, 24, 185-189.
- Maestre, A. (2025). *Filosofía española de los siglos XX y XXI del pensar hispánico*. Almuzara.
- Mayo, G. (2010). *Macrofilosofía de la modernidad*. Dlibro.

- Mora, J-L. y Heredia, A. (2022). *Guía Comares de la Historia de la Filosofía Española*. Comares.
- Naharro-Calderón, J. M. (1994). *Entre el exilio y el interior: el “entresiglo” y Juan Ramón Jiménez*. Anthropos.
- Naharro-Calderón, J. M. (1998). ¿Y para qué la literatura del exilio en tiempo destituido? En M. Aznar (Ed.), *El exilio literario español de 1939: Actas del Primer Congreso Internacional* (Vol. 1, pp. 63–83). GEXEL-Cop d’Idees.
- Naharro-Calderón, J. M. (2017). *De exilios, interxilios y sus literaturas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/de-exilios-interxilios-y-sus-literaturas-0/html/01809f0a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#PagFin
- Nietzsche, F. (2014). Humano demasiado humano. En *Obras Completas III. Obras de Madurez I*. Tecnos.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *¿Qué es la filosofía? Unas lecciones de metafísica*. Editorial Porrúa.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
 Recuperado de
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- San Martín, J. (1998). *Fenomenología y cultura en Ortega: ensayos de interpretación*. Tecnos.
- Sánchez Cuervo, A. (2008). ¿Pensamiento crítico en español? De la dominación al exilio. *Arbor*, 184(734), 1015–1024.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i734.245>
- Sánchez Cuervo, A. y Hermida de Blas, F. (2010). *Pensamiento exiliado español. El legado filosófico del 39 y su dimensión iberoamericana*. Biblioteca Nueva.
- Sevilla, S. y Vázquez, M. (2013). *Filosofía y vida. Debate sobre José Gaos*. Biblioteca Nueva.
- Valdecantos, A. (2024, julio). Por qué no existe la «Spanish Theory». *Jot Down Cultural Magazine*. <https://www.jotdown.es/2024/07/por-que-no-existe-la-spanish-theory/>
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33–58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>

SECCIÓN VI.

TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN DIGITAL
Y CULTURA ORGANIZACIONAL

EL APROVECHAMIENTO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA CIENCIA JURÍDICA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JESÚS FERNANDO VILLARREAL GÓMEZ

Universidad Autónoma de Baja California

LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA

Universidad Autónoma de Baja California

ANA EDITH CANALES MURILLO

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los estudiantes universitarios actuales son nativos digitales, a diferencia de buena parte de sus docentes que son migrantes digitales. Aunque existen profesores universitarios jóvenes, un número significativo de estos docentes crecieron con bibliotecas físicas y libros de enciclopedias. En el caso de los docentes de la ciencia jurídica en México, durante su época de estudiantes, probablemente algunos tuvieron que consultar la jurisprudencia en discos compactos en venta por las Casas de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y posiblemente otros tuvieron la oportunidad de presenciar la transición de esta información en contenido multimedia hacia el portal web del sistema IUS.

Mientras, los alumnos universitarios de hoy crecieron con programas de software y maduraron con internet y otras tecnologías de la información y comunicación (TIC) incluyendo los teléfonos inteligentes. En los años recientes, los alumnos nativos digitales y los docentes migrantes digitales han tenido la oportunidad de sumergirse en el mundo de la Inteligencia Artificial (IA) a través de diversas herramientas, entre las que destaca ChatGPT como una de las más populares. Pero existen herramientas digitales desaprovechadas por los alumnos.

El uso de las herramientas digitales no es nuevo, pero la pandemia de COVID-19 detonó una aceleración y ampliación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), así como el uso de otras herramientas digitales. Existen diversas herramientas digitales utilizadas en la enseñanza y varias de ellas no son exclusivas al sector educativo. Algunas herramientas o aplicaciones son de uso personal cotidiano o para el ámbito laboral. El recurso clásico es el correo electrónico. Sin embargo, la cuenta de correo electrónico ha evolucionado y ya no se limita únicamente a una vía de comunicación como antes. La cuenta de correo electrónico de Microsoft (como Outlook, Live o Hotmail), por ejemplo, incluyen programas o aplicaciones de trabajo en línea como Word, Excel, PowerPoint, OneNote, Forms, Calendario, To Do, Clipchamp y Designer, de almacenamiento OneDrive y de comunicaciones como Teams y Skype, además de su herramienta de Inteligencia Artificial (IA) Copilot. Por su parte, la cuenta de correo electrónico de Google (Gmail) incluye herramientas de trabajo como Docs (documentos), Sheets (hojas de cálculo), Presentations (presentaciones), Classroom, Calendar, Chat, Vids, Forms (formularios), Sites, de almacenamiento a Drive, y de comunicación a Chat y Meet, y de IA a Gemini, entre muchas otras que se encuentran vinculadas, como YouTube.

En lo concerniente a plataformas, páginas y aplicaciones de comunicación también se goza de una enorme diversidad de productos y servicios. Se encuentran las redes sociales personales como Facebook, Instagram y Threads de Meta, X (antes Twitter), hasta otras más profesionales como LinkedIn. En las aplicaciones de mensajería instantánea se enuncian las más populares como Whatsapp, Telegram y el propio Messenger de Facebook. Y la lista continúa con una gran variedad de aplicaciones de comunicación e información.

En la parte académica, también son amplias las opciones de herramientas digitales. Buena parte de las universidades públicas y privadas ponen a disposición de sus alumnos, docentes e investigadores valiosos recursos en sus bibliotecas digitales. Los recursos electrónicos que se encuentran disponibles en las bibliotecas digitales varían de una universidad a otra. En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por ejemplo, la biblioteca digital ofrece un amplio

catálogo de libros electrónicos de diversos proveedores como Alfaomega, Cengage, Dikaia, Ebsco, McGraw-Hill, Pearson, Science Direct, Springer, y otras de determinadas especialidades (como las relativas a las ciencias de la salud). Adicionalmente, se proporciona el acceso a los gestores bibliográficos más reconocidos como EndNote (de Clarivate Analytics), Mendeley y Zotero. También cuenta con bases de datos como Science AAAS, Annual Reviews, Cambridge Journals, Clarivate de Web of Science, Ebsco, Elsevier, Emerald, IOPscience, iThenticate, JSTOR, Sage Journals, Scopus, Springer, Taylor & Francis Group, Wiley Journals, y otras destinadas a especialidades como la ingeniería, ciencias naturales o ciencias de la salud. Lo que conduce a mencionar aquellas bases de datos que son de uso especializado para los juristas, abogados y estudiantes de Derecho: Tirant Prime (de Tirant lo Blanch) y vLex. El grado de conocimiento (o reconocimiento) y uso de estas bases de dato se revela en los resultados de la muestra analizada en el apartado de la investigación de campo.

El presente trabajo estudia el uso de las herramientas digitales por los docentes y alumnos universitarios, particularmente en estudiantes del Derecho. Para lo anterior, se comparten los resultados de una investigación documental en virtud del estudio de diversas fuentes doctrinarias, así como los resultados de una investigación de campo con una muestra seleccionada de alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es analizar la pertinencia de la capacitación de los estudiantes universitarios en herramientas digitales para la ciencia jurídica durante la etapa básica de la Licenciatura en Derecho. Para lograr lo anterior, es necesario establecer un par de objetivos específicos que se señalan a continuación.

2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1

- Identificar el grado de dominio que los estudiantes universitarios tienen sobre el uso de herramientas digitales aplicables a la ciencia jurídica.

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2

- Detectar las áreas de oportunidad para la formación de alumnos en el uso de herramientas digitales para la ciencia jurídica durante la etapa básica de la licenciatura.

Cabe puntualizar que tanto el objetivo general como los objetivos específicos se encuentran alineados a la hipótesis principal del trabajo que establece que el aprovechamiento de las herramientas digitales para la ciencia jurídica por los estudiantes universitarios es bajo.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene un enfoque y tipo de investigación mixto. Su parte documental se basa en diversos textos, mientras que su porción empírica estudia la opinión de estudiantes universitarios de grupos de la Licenciatura en Derecho. Se utilizan fichas de análisis y encuesta de opinión como instrumentos de recopilación de la información bajo un método analítico-sintético. El estudio es transversal sobre una delimitación material de la docencia de la ciencia jurídica y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

4.1.1. Las herramientas digitales en la enseñanza del Derecho

En la educación y en la enseñanza del Derecho, se emplean diversas herramientas digitales. Se debe tener en cuenta que el internet ofrece acceso (gratuito, de cobro o mixto) a una variedad de páginas y herramientas digitales. Por ejemplo, la página MindMeister se utiliza para generar mapas mentales que pueden favorecer a estudiantes y profesores por igual. Bitly es una página cuyos productos y servicios se han diversificado pero se conoce principalmente por reducir los enlaces de URL de las páginas a una versión más abreviada. Esta herramienta es

útil para reducir la extensión del texto en el apartado de referencias bibliográficas de los trabajos de investigación.

En proyectos académicos de algunas instituciones educativas se ha implementado el uso de herramientas digitales de manera exitosa en diversas materias. Este tipo de modelos desarrolla competencias digitales e informacionales utilizando estas herramientas y de software social que canalizan fuentes de información y permite seleccionar su propia red de recursos e interactúe con otras personas (Cabezas González et al., 2016: 285).

Por otra parte, la Inteligencia Artificial (IA) ha revolucionado diversos aspectos la vida cotidiana y en especial de la vida académica. Alumnos, docentes e investigadores tienen acceso a las herramientas de la IA. En la educación, la IA puede ser aplicada a diversos aspectos. La personalización de contenidos educativos adaptados a las necesidades y preferencias del estudiante; la tutoría virtual en todo momento con mayor accesibilidad al apoyo educativo y una experiencia más individualizada; la evaluación automatizada rápida y constante de trabajos escritos que facilita la labor de docentes y alumnos (Calderón Cruz et al., 2024: 15). Estas son sólo algunas de las ventajas de la aplicabilidad de la IA en el sector educativo.

Sin embargo, la aplicación de la IA en la educación también implica desafíos significativos. Algunos de ellos son: los sesgos algorítmicos para una evaluación equitativa y justa; la garantía (o falta de esta) de la privacidad y seguridad de los datos personales; y el reto de la inclusión y accesibilidad de la IA para todos; así como la personalización del aprendizaje, la eficacia educativa y retroalimentación, requieren revisión (Calderón Cruz et al., 2024: 16-17). En algunas bases de datos para el Derecho se cuenta con aplicaciones de Inteligencia Artificial, como el caso de Tirant Prime que ofrece los servicios de SofIA. El apartado de los resultados de la investigación empírica revela el grado de uso o conocimiento que los alumnos de la muestra analizada exhiben respecto de las herramientas de la IA.

Algunas instituciones de educación superior (IES) han diseñado e implementado proyectos de innovación docente que vinculan el proceso de enseñanza-aprendizaje con las herramientas digitales. Uno de estos

casos es el proyecto de la Universidad de Granada cuyo objetivo principal consiste en que el alumnado aprenda a usar las bases de datos jurídicas digitales para el desarrollo de casos prácticos de clase con la localización de determinada información jurídica —sentencias, leyes, iniciativas de ley, entre otras fuentes— para fundamentar mejor sus trabajos académicos (Marín de Espinosa Ceballos, 2023). Entre los puntos fuertes derivados de la implementación de este proyecto, Blanca Elena Marín de Espinosa (2023), encargada del proyecto, destaca los siguientes: la adquisición de más herramientas por el alumnado para la realización de sus casos prácticos de clase; la repercusión directa sobre la calificación de la asignatura en virtud de una mejor fundamentación de los casos prácticos; y el aprendizaje del alumnado en el uso de base de datos que le servirán durante su ejercicio profesional.

Por su parte, la Universidad Complutense de Madrid recientemente compartió una presentación de la Dra. María Amparo Grau Ruiz, su catedrática de Derecho Financiero y Tributario, mediante la que expone los resultados de un estudio realizado durante su estancia como Profesora Visitante en la Northwestern Pritzker School of Law. Este análisis consiste en identificar el “uso eficiente de la tecnología en la investigación y la docencia basado en la movilidad ágil de los datos (texto sin formato) entre numerosas herramientas digitales con variadas finalidades (Grau Ruiz, 2025)”. La presentación se titula *Algunas herramientas digitales empleadas por los profesores de Derecho en EE. UU.* En ella, Grau Ruiz (2025), señala el uso de herramientas como: DEVONthink (para la gestión de archivos e información); Scrivener (software de escritura académica); y otras como NearPod (aprendizaje interactivo), Poll Everywhere (respuesta de audiencia para oradores), Slido (sondeo de preguntas y respuestas), Hypothes.is (compilación, filtración y evaluación de comentarios para determinar su credibilidad), ScreenPal (audio, video y grabación de pantalla de computadora), Scribeshow (grabación de pantalla con escritura de texto), Miro (colaboración visual para equipos), Transkribus (reconocimiento automático, transcripción y búsqueda de documentos), Perusall (lectura electrónica y anotación social para motivar y comprometer a los estudiantes), Harvey IA, entre otras.

Otro estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela reveló que el uso de Instagram en la docencia universitaria “favorece el aprendizaje desde la participación en un doble sentido: la creación de contenido requiere de la colaboración con otras personas (estudiantes, personal investigador, personal docente) y el funcionamiento de la red social, con las opciones de interacción multinivel (Simó Soler, 2022: 9)”. Esto indica que el uso de las redes sociales en el ámbito educativo sí puede generar resultados positivos en el cumplimiento de los objetivos de la docencia. Elisa Simó Soler (2022) destaca que el uso de Instagram en la docencia universitaria promueve el envío directo de mensajes y genera el debate, al mismo tiempo que permite compartir socialmente los logros formativos fomentando en las personas la motivación para continuar con su desarrollo tanto personal como profesional.

La plataforma de YouTube también representa una herramienta digital sumamente valiosa para la enseñanza del Derecho y la para la docencia universitaria en general. Una gran cantidad de conferencias y ponencias de congresos académicos se transmiten por esta plataforma. En su estudio, Raquel Torres Peralta (2014) explica que esta plataforma logra extender el auditorio de estos eventos, con audiencias que no se encuentran restringidas por un horario ni limitantes de distancia, porque los materiales de estos eventos se graban para compartirse en internet. Por lo anterior, concluye que resulta “imperativo que todos los centros de estudios superiores y las instituciones que se dediquen a la investigación produzcan y pongan a disposición videos de las conferencias y eventos que organizan (Torres Peralta, 2014: 132)”.

Vale la pena puntualizar que la literatura científica también reconoce la preocupación de algunos académicos escépticos al uso de las herramientas digitales. Esta desconfianza en el uso de las tecnologías en la programación y metodología de la clase, según puntualiza Magdalena Hambleton Mercado (2018), se debe a la consternación de que estas tecnologías comprometan la calidad y veracidad de lo enseñado y que el aprendizaje del alumno no sea el mismo que aquellos conocimientos jurídicos que son transmitidos oralmente por el profesor. Al respecto, la autora considera que la veracidad del fenómeno jurídico que se enseña no tendría que verse comprometida, toda vez que la tecnología no

busca conocimientos, sino que se enfoca en los procesos generados y su aplicación con criterios de eficacia, que además se acompaña con una acertada conducción del docente (Hambleton Mercado, 2018: 40).

Adicionalmente, existe el riesgo de incluir el uso de las herramientas digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje sin que necesariamente se generen cambios positivos. Nidia Karina Cicero (2021) reconoce que en los entornos virtuales se puede generar una mayor vinculación entre los estudiantes y los docentes, en virtud de la multiplicación de fuentes de conocimiento y el énfasis en la generación de ideas que permita una visión más holística, integradora y humana, así como menos formalista del Derecho. Sin embargo, la académica también advierte que es necesario considerar el riesgo —para evitarlo— de que “puede incluirse tecnología para no generar ningún cambio (Cicero, 2021: 22)”. Lo anterior previene a la comunidad universitaria, pero en particular a los docentes, de esas desaprovechadas oportunidades en el uso de las herramientas digitales en la enseñanza del Derecho.

4.1.2. Algunas particularidades en la implementación de herramientas digitales en la educación

El uso masivo de las TIC y en general de las herramientas digitales se intensificó a partir del confinamiento como medida de seguridad durante la pandemia de COVID-19. Si bien es cierto que el uso de herramientas digitales ya se encontraba presente en la época prepandemia, su utilización y explotación masiva aumentó exponencialmente durante la pandemia. Aun cuando la fase postpandemia trajo consigo la reanudación de las clases presenciales en aula, la flexibilidad y las ventajas de las herramientas digitales en la educación que fueron descubiertas durante la pandemia ya habían permeado en el colectivo humano. Las actividades virtuales y la educación a distancia y la semipresencial se popularizaron y se consolidaron como una auténtica opción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la pandemia también reveló una realidad de desigualdad. Por ejemplo, no todos los estudiantes contaban con los medios electrónicos para la educación a distancia y no todos los profesores lograron adaptarse fácilmente a la transición de la virtualidad. Esto evidenció

una necesidad que debía ser cubierta oportunamente: la necesidad de desarrollar habilidades tecnológicas digitales. Las brechas sociales por las condiciones socioeconómicas, territoriales, carencias tecnológicas y el impacto emocional derivado de actividades multitarea precarizaron la enseñanza del derecho, en la que una máxima atención es indispensable (Téllez Navarro & Silva Nigrinis, 2025: 12). Aunque la urgencia de estas falencias se convirtió en una prioridad inminente en la agenda del sector educativo, esta necesidad de las herramientas digitales ha estado latente desde hace varios años. Así, también se intensificó la carrera por la sociedad de la información, carrera que, según advierte Claudia Silvera:

(...) no admite pasos en falso, porque el tiempo perdido es un enemigo que aumenta la brecha digital existente entre los países del mundo, que favorece más a quienes alcanzaron acompañar sus economías y formas de vida al nuevo modelo de sociedad (Silvera, 2005: 5).

Respecto del uso de las herramientas digitales en la enseñanza, Víctor Bastante Granell y Lucía Moreno García (2020) exponen las virtudes de las dinámicas de gamificación en la enseñanza utilizando las herramientas digitales de lo que denominan ‘ludoteca jurídica’ con aplicaciones como Kahoot, Socrative, Quizizz y Plickers, ya que permiten valorar el grado de comprensión estudiantil y evaluar conocimientos, favorecen la autonomía y participación de los alumnos, cambia el proceso habitual de enseñanza-aprendizaje y desarrolla las competencias tecnológicas del estudiantado. Pero un aspecto que se debe considerar es que, sin importar cuán conveniente resulte el uso de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la llamada “educación 3.0 debe ser un complemento de las clases, nunca un sustituto (Bastante Granell & Moreno García, 2020: 40).”

Otra cuestión relevante tiene que ver con la forma o el modo en que se implementa el uso de las herramientas digitales en la enseñanza del Derecho. La tecnología digital trae consigo una amplia variedad de usos, ventajas y ofrece una serie de beneficios que pueden fortalecer y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero la forma o modo de su implementación es una pieza medular. Así lo expresa Jorge Castellanos: “El modo en el que se implementen esos cambios será clave para

profundizar en la mejora docente o, simplemente, mostrar una variación técnica de lo que ya existía (Castellanos Claramunt, 2020: 181).”

El ejercicio del liderazgo pedagógico por el docente es el componente requerido para vitalizar la enseñanza jurídica en el aula mediante el uso de las herramientas digitales. Al respecto, Mirian Nélida y Juan Manuel González Vázquez sostienen que la formación profesional del docente y la inversión en este para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia para lograr la efectividad del uso de herramientas digitales en la educación superior (Gonzalez Vazquez & Gonzalez Vazquez, 2024: 7123). Así que el aprovechamiento de las herramientas digitales por los estudiantes universitarios depende, en cierta medida, de la formación profesional del profesorado encargado de implementar dichas tecnologías.

Ya se han mencionado algunos de los desafíos que implica el uso de las herramientas digitales, como la privacidad y seguridad de los datos personales de los estudiantes y, también hay que mencionarlo, de los docentes. Más, existe otro riesgo inminente que se relaciona con la integridad académica. Esta particularidad consiste en la dimensión ética del uso de las herramientas digitales, en todas las disciplinas, pero con especial énfasis en la ciencia jurídica, que procura la justicia. Al respecto, el doctor Fernando Manuel Castro asevera que: “Los educadores y profesionales de la educación deben estar preparados para comprender y abordar los dilemas éticos asociados con la inteligencia artificial, y trabajar en conjunto con desarrolladoras, legisladores y expertos en ética para establecer estándares claros y políticas adecuadas (Castro Figueroa, 2023: 1229).” Con base en lo anterior, el aprovechamiento de las herramientas digitales exige un llamamiento a los docentes, a los profesionales y a los estudiantes a practicar un uso ético de las herramientas digitales. La ética en el uso de las herramientas digitales en la ciencia jurídica se correlaciona con la visión integral del derecho que abarca la estructura cultural y valores que conforman al sistema jurídico (Olmeda García et al., 2017: 66).

Finalmente, resulta prudente aclarar que, aun con todos los riesgos, desafíos, exigencias y particularidades que implica el uso de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia

jurídica, la necesidad de su implementación persiste. Por eso algunos académicos exhortan a las instituciones educativas y a los formadores a desarrollar las estrategias que promuevan el desarrollo de competencias tecnológicas en los estudiantes (Méndez Cabrita et al., 2023: 15).

4.2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En cuanto a lo que corresponde a la investigación empírica (investigación de campo), cabe señalar que el principal instrumento de recopilación de información empleado fue la encuesta de opinión. Se seleccionó una unidad de análisis consistente en alumnos de dos grupos diferentes de la Licenciatura en Derecho. En síntesis, los resultados fueron los que se revelan a continuación.

Los resultados revelan que la mayoría de los alumnos encuestados no ha cursado la asignatura optativa de Tecnologías de la Investigación Jurídica, la cual corresponde a la etapa básica. Al tratarse de una asignatura optativa, es posible que una cantidad significativa de alumnos egresa sin haber cursado la referida materia. Cabe destacar que la mayoría de los encuestados considera que domina parcialmente el uso de las tecnologías de la información y comunicación; y la mayoría de estos las usa para redes sociales. Por su parte, solamente un pequeño porcentaje está totalmente de acuerdo con que domina los programas de paquetería Microsoft Office o las aplicaciones de Google; mientras que sólo algunos de los encuestados consideran su dominio parcial. También son minoría aquellos que conocen los gestores bibliográficos, las bases de datos jurídicas o quienes usan frecuentemente los recursos de la biblioteca digital universitaria. Por otra parte, aunque no es unánime la opinión respecto de la importancia de las herramientas digitales para el ejercicio profesional del Derecho, la mayoría coincidió en la necesidad de cursar una asignatura obligatoria en esta materia desde la etapa inicial de la licenciatura.

Para un análisis más preciso, a continuación, se presentan los resultados con mayor detalle.

1. Pregunta: Durante la licenciatura, ¿has cursado alguna asignatura relacionada con Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) o informática que resulte aplicable al campo del Derecho? Respuestas: “Sí” un 48.5% del grupo 36 y el 71.1% del grupo 37; “No” el 51.5% del grupo 36 y un 28.9% del grupo 37.

2. Pregunta: ¿Consideras que dominas el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), como internet, programas de computadoras, teléfonos móviles, mensajería instantánea, redes sociales, entre otros? Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 24.2% del grupo 36 y un 39.5% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” el 51.5% del grupo 36 y un 44.7% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 21.2% del grupo 36 y un 15.8% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 3% del grupo 36 y 0% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
3. Pregunta: ¿Con qué frecuencia usas las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, entre otras) para la comunicación entre la universidad, los alumnos y los docentes para fines académicos? Respuestas: “*Frecuencia muy alta*” el 54.5% del grupo 36 y un 36.8% del grupo 37; “*Frecuencia alta*” un 24.2% del grupo 36 y un 28.9% del grupo 37; “*Frecuencia moderada*” un 18.2% del grupo 36 y un 31.6% del grupo 37; “*Frecuencia baja*” un 3% del grupo 36 y un 2.6% del grupo 37; “*Frecuencia muy baja*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
4. Pregunta: ¿Prefieres que la comunicación entre alumnos y docentes sea a través del correo electrónico? Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 12.1% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 24.2% del grupo 36 y un 34.2% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 42.4% del grupo 36 y un 23.7% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 12.1% del grupo 36 y un 5.3% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” un 9.1% del grupo 36 y un 10.5% del grupo 37.
5. Pregunta: ¿Consideras que dominas las herramientas de la paquetería Microsoft Office (OneDrive, Word, Excel, PowerPoint)

o sus herramientas similares de Google (Drive, Docs, Sheets, Presentations)? Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 12.1% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” el 57.6% del grupo 36 y un 50% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 27.3% del grupo 36 y un 18.4% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” un 3% del grupo 36 y un 2.6% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” 0% del grupo 36 y un 2.6% del grupo 37.

6. Pregunta: Previo a este periodo escolar, ¿alguna vez habías usado algún gestor bibliográfico (como Zotero, Mendeley o EndNote) para las referencias y citas en tus tareas? Respuestas: “*Sí*” un 18.2% del grupo 36 y un 15.8% del grupo 37; “*No*” el 81.8% del grupo 36 y el 84.2% del grupo 37.
7. Pregunta: Previo a este periodo escolar, ¿alguna vez habías escuchado de las bases de datos especializadas en fuentes jurídicas (legislación, libros, esquemas, formularios) como Tirant lo Blanch o vLex? Respuestas: “*Sí*” un 27.3% del grupo 36 y un 31.6% del grupo 37; “*No*” el 72.7% del grupo 36 y el 68.4% del grupo 37.
8. Pregunta: Previo a este periodo escolar, ¿con qué frecuencia habías usado alguno de los recursos digitales de la Biblioteca Electrónica de tu universidad (como el metabuscador, los libros electrónicos, las bases de datos y los gestores bibliográficos)? Respuestas: “*Frecuencia muy alta*” 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37; “*Frecuencia alta*” un 12.1% del grupo 36 y un 13.2% del grupo 37; “*Frecuencia moderada*” un 36.4% del grupo 36 y un 31.6% del grupo 37; “*Frecuencia baja*” un 18.2% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; “*Frecuencia muy baja*” un 33.3% del grupo 36 y un 28.9% del grupo 37.
9. Pregunta: ¿Consideras que tienes los conocimientos y habilidades para cursar asignaturas a través de diversas plataformas de educación en línea (como Blackboard, Google Classroom, Moodle, MOOC, entre otros)? Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” un 40.6% del grupo 36 y el 68.4% del grupo 37;

“Parcialmente de acuerdo” un 37.5% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; *“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”* un 15.6% del grupo 36 y un 5.3% del grupo 37; *“Parcialmente en desacuerdo”* un 6.3% del grupo 36 y 0% del grupo 37; *“Totalmente en desacuerdo”* 0% del grupo 36 y 0% del grupo 37.

10. Pregunta: ¿Consideras que dominas el uso de las herramientas digitales de jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (como el sistema IUS o IurisLex)? Respuestas: *“Totalmente de acuerdo”* un 9.1% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; *“Parcialmente de acuerdo”* un 30.3% del grupo 36 y un 44.7% del grupo 37; *“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”* un 36.4% del grupo 36 y un 23.7% del grupo 37; *“Parcialmente en desacuerdo”* un 18.2% del grupo 36 y un 5.3% del grupo 37; *“Totalmente en desacuerdo”* un 6.1% del grupo 36 y 0% del grupo 37.
11. Pregunta: ¿Con qué frecuencia has utilizado herramientas digitales de Inteligencia Artificial (IA) para apoyarte en la elaboración de tus tareas de la licenciatura? Respuestas: *“Frecuencia muy alta”* un 12.1% del grupo 36 y un 7.9% del grupo 37; *“Frecuencia alta”* un 15.2% del grupo 36 y un 18.4% del grupo 37; *“Frecuencia moderada”* un 33.3% del grupo 36 y un 42.1% del grupo 37; *“Frecuencia baja”* un 15.2% del grupo 36 y un 26.3% del grupo 37; *“Frecuencia muy baja”* un 24.2% del grupo 36 y un 5.3% del grupo 37.
12. Pregunta: ¿Consideras que las herramientas digitales web y de Inteligencia Artificial (IA) son indispensables para el ejercicio profesional de los abogados? Respuestas: *“Totalmente de acuerdo”* un 21.2% del grupo 36 y un 10.5% del grupo 37; *“Parcialmente de acuerdo”* un 21.2% del grupo 36 y un 23.7% del grupo 37; *“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”* un 42.4% del grupo 36 y un 44.7% del grupo 37; *“Parcialmente en desacuerdo”* un 12.1% del grupo 36 y un 7.9% del grupo 37; *“Totalmente en desacuerdo”* un 3% del grupo 36 y un 13.2% del grupo 37.

13. Pregunta: ¿Consideras que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho debería contemplar una asignatura obligatoria desde su Etapa Básica en materia de herramientas digitales para el Derecho? Respuestas: “*Totalmente de acuerdo*” el 66.7% del grupo 36 y el 52.6% del grupo 37; “*Parcialmente de acuerdo*” un 27.3% del grupo 36 y un 21.1% del grupo 37; “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” un 6.1% del grupo 36 y un 21.1% del grupo 37; “*Parcialmente en desacuerdo*” 0% del grupo 36 y un 2.6% del grupo 37; “*Totalmente en desacuerdo*” 0% del grupo 36 y un 2.6% del grupo 37.

Como se señaló al inicio de este apartado, una proporción considerable de los estudiantes no cursaron alguna asignatura relativa a las tecnologías de la información durante su etapa básica (primera fase) y lo correspondiente a su etapa disciplinaria (segunda fase) de la Licenciatura en Derecho. La mayoría de estos alumnos no han adquirido los conocimientos ni desarrollado las habilidades de las herramientas digitales para el Derecho. Asimismo, la mayoría de los encuestados favorece la instauración de una asignatura sobre herramientas digitales para el Derecho durante la etapa básica de la licenciatura.

5. DISCUSIÓN

Como se puede apreciar de los resultados de la investigación documental, diversas fuentes doctrinarias exponen la necesidad y las virtudes de la implementación de tecnologías en la educación, particularmente las herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque el uso de herramientas digitales no es nuevo, el auge actual es asombroso, especialmente el salto tecnológico que ha representado la democratización del acceso a herramientas de Inteligencia Artificial (IA). En la enseñanza de la ciencia jurídica, se pueden utilizar, y de hecho se utilizan, la mayoría de las herramientas tecnológicas que son utilizadas en otras disciplinas. De hecho, la literatura científica documenta diversos estudios que revelan resultados positivos en el aprendizaje. Herramientas y plataformas digitales básicas como las redes sociales o

YouTube ha demostrado ser valiosas para la transmisión del conocimiento, gracias a la amplia popularidad de la que gozan.

Sin embargo, existen otras herramientas digitales que brindan un enorme valor agregado al proceso de enseñanza aprendizaje que exigen mucho más que una alfabetización digital básica, como el uso de aplicaciones o complementos que se proporcionan con la cuenta de correo electrónico, así como la paquetería de Microsoft Office o sus productos similares de Google. Es decir, han surgido nuevos programas, software, aplicaciones y otras herramientas digitales con fines más especializados que requieren el desarrollo de competencias tecnológicas tanto en docentes como en alumnos.

Como se expuso, las universidades —como el caso de UABC— proporcionan una serie de herramientas digitales muy variada y valiosa para la vida académica e incluso la vida profesional. A pesar del gran acervo de información académica, científica y de diversa índole disponible para la investigación, las tareas de los programas educativos y para el propio ejercicio profesional, las herramientas clave no son necesariamente aprovechadas de manera cabal por los estudiantes universitarios. Ante este escenario, es reconocer el bajo grado de dominio que exhiben los estudiantes universitarios.

Los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, aun siendo nativos digitales y usuarios de diversas herramientas digitales, redes sociales y plataformas de internet, pueden llegar a cursar asignaturas de la etapa disciplinaria o la terminal desconociendo diversas herramientas digitales para la ciencia jurídica. Esto genera áreas susceptibles de mejora en los programas educativos de derecho. De los resultados de la investigación de campo, la mayoría de los estudiantes encuestados admitieron el poco uso que dan a las herramientas tecnológicas brindadas por la biblioteca digital universitario, especialmente aquellas herramientas destinadas exclusivamente a la ciencia jurídica. Y aunque no todos los alumnos encuestados han cursado alguna asignatura de tecnologías de la información, la mayoría de ellos coincidió en que sería pertinente dicha capacitación desde la etapa inicial. Afirmación con la que este trabajo coincide, toda vez que el desarrollo de las competencias tecnológicas del estudiante en Derecho es necesario desde del primer día de clase del primer semestre de la licenciatura como alumno de nuevo ingreso.

Además, el modo de implementación de las herramientas digitales se encuentra estrechamente vinculado con el liderazgo escolar de los directivos y el respaldo institucional de las universidades, pero especialmente con el liderazgo pedagógico que ejerza el docente en el aula, así como en la planeación y diseño curricular previo de los contenidos temáticos de su materia y el uso pertinente de dichas herramientas digitales para las respectivas actividades y prácticas docentes. Si la aplicación de herramientas digitales se realiza por el simple hecho de cumplir con una meta institucional, los estudiantes difícilmente se verán motivados a asimilar dichas competencias tecnológicas para fines académicos o profesionales. De ser así, se correría el riesgo de implementar tecnología en la enseñanza del derecho sin que necesariamente conlleve un cambio positivo en el aprendizaje del estudiantado.

6. CONCLUSIONES

Ante la necesidad de formación de alumnos en el uso de herramientas digitales para la ciencia jurídica, existen áreas susceptibles de mejora en el diseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho. Es indispensable que exista una asignatura obligatoria de informática jurídica o tecnologías digitales para el Derecho. La mayoría de los alumnos (nativos digitales) de la etapa disciplinaria (etapa media) de la unidad de análisis seleccionada desconocen las herramientas digitales clave para la ciencia jurídica como una búsqueda eficiente de jurisprudencia, las bases de datos de fuentes jurídicas, bibliotecas electrónicas y gestores bibliográficos.

La ciencia jurídica está llena de vida y conformada por la historia del ser humano. La doctora María Aurora Lacavex Berumen, al hablar de la evolución del Derecho, explicaba que “cabe concebir el derecho como una creación de la historia ya que, en último término, tiene por destinatario final al ser humano, ser histórico por excelencia (Lacavex Berumen, 2006: 5).” Pero más allá de la historia, el Derecho se adecua a la realidad social presente y es modificable para que logre adaptarse a los cambios futuros. Si el Derecho está vivo y es dinámico en su práctica, también debo serlo en su enseñanza. La revolución tecnológica

forma parte de este dinamismo, y las herramientas digitales implementadas en el aula deben formar parte de su evolución.

En conclusión, se ha cumplido con el objetivo general del presente trabajo el cual determina que la capacitación obligatoria de los estudiantes universitarios en herramientas digitales para la ciencia jurídica durante la etapa básica (inicial) de la Licenciatura en Derecho es totalmente pertinente. También fueron alcanzados los objetivos específicos de la investigación. Lo anterior, toda vez que se identificó, conforme a los resultados de la investigación empírica, que el grado de dominio que los estudiantes universitarios tienen sobre el uso de herramientas digitales para la ciencia jurídica es bajo; lo que a su vez confirma la hipótesis del presente estudio. Asimismo, se detectaron áreas de oportunidad para la formación de alumnos en el uso de herramientas digitales para la ciencia jurídica, ya que la investigación de campo revela que una parte considerable del estudiantado no ha cursado alguna materia de tecnologías de la información durante la licenciatura. Además, la investigación documental revela otras áreas de oportunidad, específicamente la relativa a la formación profesional del docente en habilidades tecnológicas así como un uso pertinente de ellas en el diseño y ejecución de tareas para mejorar exponencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Bastante Granell, V., & Moreno García, L. (2020). Plataforma digital «ludoteca jurídica»: Una apuesta por la «gamificación» en Derecho. *REJIE Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, 25-44. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7531>
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S., & Acuña Aguirre, S. (2016). Entorno personal de aprendizaje (PLE): Una propuesta para desarrollar las competencias digital e informacional en la enseñanza universitaria del derecho en Colombia. *Aula*, 22(0), 271-287. <https://doi.org/10.14201/aula201622271287>
- Calderón Cruz, C. P., Campaña Bejarano, J. E., Intriago Santana, X. M., & Viteri Villamarín, J. S. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de la economía y la administración: Tendencias, desafíos y oportunidades. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), Article 2. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)239](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)239)
- Castellanos Claramunt, J. (2020). Innovación docente y TIC desde la perspectiva de la docencia en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57150>
- Castro Figueroa, F. M. (2023). La educación y la inteligencia artificial: Perspectivas y desafíos desde la ética profesional. En *Tecnologías emergentes aplicadas a las metodologías activas en la era de la inteligencia artificial* (pp. 1291-1233). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/tecnologias-emergentes-aplicadas-a-las-metodologias-activas-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial/9788411705790/>
- Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34436>
- Gonzalez Vazquez, M. N., & Gonzalez Vazquez, J. M. (2024). Efectividad de la utilización de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales -UNA- Filial Coronel Oviedo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15410
- Grau Ruiz, M. A. (2025, enero 27). *Algunas herramientas digitales empleadas por los profesores de Derecho en EE. UU.* Tercer Seminario del Proyecto de innovación nº 231/2024 «Recursos para la docencia: integración digital, histórico-artística, y audiovisual en el aula», Madrid, España. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/fde0caf2-38a7-4967-818e-89882220f783/content>

- Hambleton Mercado, M. (2018). *Incorporación de herramientas tecnológicas para el análisis de textos jurídicos: El caso de Actively Learn en la materia de Introducción al Estudio del Derecho* [Universidad Panamericana]. <https://scripta.up.edu.mx/entities/publication/c9ecd87e-0a57-463c-9f00-4ffc51852c6a>
- Lacavex Berumen, M. A. de la C. (Ed.). (2006). *Evolución del derecho en Baja California* (1. ed). Universidad Autónoma de Baja California.
- Marín de Espinosa Ceballos, B. E. (2023). *Empleo de herramientas digitales para facilitar la resolución de casos prácticos en asignaturas de Derecho: Memoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes*. Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/82044>
- Méndez Cabrita, M., Santillan Molina, A. L., Lozano Rojas, H. E., & Pérez Mayorga, B. C. (2023). Diagnóstico a las competencias digitales en estudiantes y docentes de la carrera de derecho de dos universidades ecuatorianas. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 19(2 Especial), 1-18.
- Olmeda García, M. del P., González Hernández, I. A., & Capito Mata, S. G. (2017). Posgrado en derecho para el mejoramiento de las instituciones. En *Retos y perspectivas del posgrado en derecho en el siglo XXI* (pp. 61-80). Tirant lo Blanch.
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: Una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *ACIMED*, 13(1), 1-1.
- Simó Soler, E. (2022). Instagram y Derecho: Las TIC como herramientas de innovación docente. *Innovación Educativa*, 32, Article 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8489>
- Téllez Navarro, R. F., & Silva Nigrinis, H. J. (2025). La revolución legal: Navegando la pandemia con herramientas digitales. *Revista CES Derecho*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.21615/cesder.7678>
- Torres Peralta, R. (2014). Hagamos ciencia: Ciencia viva, ciencia portátil, ciencia interactiva. En *Universidad, ciencia y cultura: Evocaciones para un saber colectivo* (pp. 111-152). Universidad Autónoma de Baja California.

CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. UN CASO EN CHIAPAS

KARLA BEATRIZ GARCIA ARTEAGA
Universidad Autónoma de Chiapas

JESÚS ALFREDO GALINDO ALBORES
Universidad Autónoma de Chiapas

1. INTRODUCCIÓN

La unidad académica de una institución educativa de nivel superior que imparte un programa a distancia, se reconfigura de manera diferente en contraste con aquellas en que se atiende a un estudiantado que llega de manera presencial. Esta realidad educativa define el actuar de quienes se encargan de dar el acompañamiento educativo y apoyo en la realización de gestiones administrativas. El programa educativo referido es a distancia.

La presente investigación se centra en analizar el impacto que ejerce la cultura organizacional imperante en la unidad académica en relación a la interacción social virtual que realiza el personal administrativo mediante el contacto que tiene con los estudiantes de pregrado de la unidad académica.

La interacción social virtual la lleva a cabo a través de las siguientes vías: correo electrónico institucional, llamadas telefónicas, mensaje mediante grupos de WhatsApp y sesiones sincrónicas programadas.

El programa educativo tiene una duración de 6 semestres. Los tres primeros semestres hay dos grupos, a partir del cuarto semestre, son grupos únicos, enunciándolos como 4U, 5U y 6U. La matrícula total del programa de licenciatura hasta la fecha es de 231 alumnos, de los cuales 137 que representa casi el 60% (59.30) de la población total son mujeres

y 94 que representa casi el 40% (40.69) son hombres⁷⁴. Los estudiantes provienen de distintas partes de poblaciones dispersas en el territorio del estado de Chiapas, muchos de ellos no poseen una computadora propia y tampoco internet. Así también, se cuentan con estudiantes de Centroamérica y Latinoamérica en una menor proporción.

Los estudiantes del programa de pregrado realizan actividades, consultan y obtienen el material de cada unidad de competencia que se encuentra pre cargada en la plataforma educativa llamada Educa-T que se encuentra realizada en *Moodle*. La interacción es asíncrona en su generalidad, ya que los alumnos suben sus tareas en el espacio indicado en cada actividad y el profesor al ingresar en esa misma plataforma, tiene una vista de la misma y es a través de la cual detecta que le han llegado actividades que los alumnos enviaron. En este momento, el docente debe dar retroalimentación escrita (también tiene la opción de enviarles audio) y asignarle una calificación de acuerdo a una puntuación máxima predeterminada.

Cada actividad tiene una fecha límite de entrega y el docente puede otorgar prórroga de recepción en caso de ser necesario. La interacción social virtual es mediante foros de participación (significa interactuar entre sus compañeros de grupo), wikis y mensajería instantánea.

1.1. CULTURA ORGANIZACIONAL

La cultura organizacional ha sido una dimensión cuya pujanza obedece a los años 80's. Una diversidad de paradigmas la han ido reconfigurando a través del tiempo, destacando diferentes aspectos de la sociedad y los grupos sociales que se han establecido en los diferentes ámbitos. Se destacan los trabajos de Radcliffe-Brown (1952) y Malinoski (1991) fundadores del pensamiento antropológico que resalta la atención hacia la observación de las prácticas, creencias que conforman elementos culturales que dan cuenta de la estructura social de una determinada sociedad (Valenzuela-Romero, 2018).

⁷⁴ Cifras proporcionadas por el responsable de control escolar al término del semestre enero-julio de 2025.

Una siguiente orientación son los trabajos de Geertz (1973) refiere a los valores, creencias y artefactos simbólicos, los cuales son elementos que esta investigación aborda desde la consideración de su impacto en la interacción social virtual en los estudiantes de un programa de pregrado en derechos humanos. Los valores a estudiar son responsabilidad y empatía del personal administrativo para atender a los estudiantes; las creencias serán la autoconcepción como operador y la percepción que tienen de los estudiantes, así como los artefactos simbólicos serán el correo institucional, la comunicación telefónica y la plataforma EducaT. De acuerdo con Mosqueira (2005) la cultura organizacional hace referencia a una metáfora interesante al mencionar que la cultura actúa como “...una mezcla que une los ladrillos en una organización” (p. 47).

De acuerdo a la investigación sociológica, la cultura es concebida como la totalidad de lo que aprenden los individuos en tanto miembros de la sociedad, es una forma de vida, un modo de pensar, de actuar y de sentir (Chinoy, 1980). A finales de la década de los 70's, se expone que para los estudios organizacionales, se abre una gama amplia en la que otras perspectivas teóricas aportan al estudio de la cultura. Esto por la necesidad de comprender lo que estaba aconteciendo en el ámbito de las grandes empresas, por tanto al transcurrir del tiempo, surgieron temáticas que cobraron sentido como lo subraya Rendón (2004) en donde destaca la presencia en el mundo de lo simbólico, ejes como la cultura, el poder y el lenguaje, entre otros.

De acuerdo con la visión de Mendoza-Molina y Luna (1998) la necesidad de estudiar la cultura dentro de las organizaciones resulta que de manera esencial reconoce la naturaleza simbólica-significativa de los procesos sociales en general. En el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación del año 2022, determina las dimensiones de la calidad educacional y entre ellas se señala a la *gestión administrativa* la cual se refiere a la evaluación de la efectividad de las estrategias de cooperación académica y de los demás servicios donde participan los estudiantes, así como la evaluación del desempeño de los empleados administrativos y directivos.

En lo expuesto por Smircich (1983), se puede observar que la autora subraya la relación entre cultura y organización, las cuales son vistas

como organizaciones sociales que producen bienes y servicios, así como la presencia de artefactos culturales como los rituales, las leyendas y las ceremonias. La presencia de procesos simbólicos que suceden dentro de las organizaciones lo precisa (Meyer, A, 1981). Para Pfeffer (1981) la administración es vista como el hacedor de acciones simbólicas con el argumento de que los artefactos son poderosos medios simbólicos de comunicación por lo que Smircich (1983) argumenta que los medios de comunicación pueden ser empleados para lograr un compromiso organizacional, transmitir una filosofía, legitimar una actividad, motivar al personal y facilitar la socialización.

Para Alvesson y Berg (1992) la cultura organizacional está relacionada con “supuestos, prioridades, significados y valores compartidos por los miembros de la organización, por ejemplo, patrones de creencias que son compartidos por el colectivo organizacional y le concierne el cómo la gente desarrolla una sensibilidad cuando enfrenta las demandas, expectativas y situaciones provenientes de su lugar de trabajo” (p.76). Los autores destacan que las organizaciones contienen sus propios símbolos, que hay estructuras simbólicas y acciones que influyen en la motivación y orientan las acciones de sus miembros.

En el texto de Barba Álvarez y Solis Pérez (1997) hacen alusión a una clasificación de Sachs (1989) que detalla en la publicación *Antropology of Works Review* identificando aproximaciones enfocadas a reflexionar acerca de la organización que se estudie, las cuales se pueden enlistar como sigue:

1. La cultura como un factor contextual: la cultura es importada por sus propios miembros.
2. La cultura como una forma expresiva que se puede identificar y que unifica el comportamiento de los miembros de la organización y que puede ser moldeada por sus miembros.
3. La cultura como un factor empírico: La cultura se identifica en las actividades formales orientado hacia el punto de vista de los participantes que dan cuenta en la estructura formal, los mitos, el lenguaje, etc.

Estos tres enunciados explican cómo la cultura organizacional orienta las acciones de los miembros, promueve la identificación de elementos que “hablan” o expresan la interpretación que los miembros hacen de lo que sus puestos y acciones representan para la organización y como al transcurrir del tiempo sus acciones reconfiguran lo que se vive en el día a día de la organización.

Para Montaña Hirose (2004) estudioso de las organizaciones en México con trabajos que han destacado en diversas partes del mundo, expone una definición de cultura:

La cultura organizacional hace referencia al sentido que los miembros de una organización le dan a sus acciones específicas en el marco de su vida cotidiana; los estudios de la cultura enfatizan las relaciones de poder, conflicto y comunicación y se subraya el reconocimiento de subculturas dentro de la organización jugando la tradición un papel preponderante (p. 28)

La universidad es un espacio social en donde convergen diferentes actores sociales. El grado de adaptabilidad que la organización enfrenta tiene que ver con el medio tan dinámico relacionado con la globalización, la tecnología, el contexto sociopolítico y cultural del país motivan a que estos entes educativos se vean influidos por el entorno que se suscita en la unidad académica que oferta el programa educativo a nivel licenciatura a distancia; así también de una corriente ideológica proveniente del centro del país, en donde la forma de operar la oferta educativa responda efectivamente a las necesidades del mercado laboral. Esto hace que los espacios educativos se diversifiquen, como es el caso de la educación a distancia, por tanto sea una necesidad imperante el de analizar el impacto que tiene en el desarrollo económico y social de la región por lo que en este sentido, dada la modalidad, se observa que la interacción social virtual está plagada de rasgos culturales de la organización por lo cual es sumamente importante estudiar y analizar para su correcto cauce.

Este espacio social de interacción virtual debería promover un espíritu de cooperación en donde el trabajo controlado y organizado sea uno de los ejes que lo caracterice (Nunticha, et.al, 2024). Para Kiyik y Altunoglu

(2024) las características que dan soporte a la cultura organizativa⁷⁵ son la comunicación y la flexibilidad con el grupo objetivo, la coordinación, la cooperación, el trabajo en equipo, los medios informales de comunicación, los niveles de competencia y el entorno de trabajo científico. Para la unidad académica, son estos elementos que llevarían a reflexionar como impactan en la atención que es brindada a los estudiantes desde la operación administrativa del centro que les confiere atender a los estudiantes. Para Omodan (2023) los conflictos organizacionales dañan la productividad y el ambiente de trabajo, por lo que el ámbito relacionado con la unidad académica no ha estado exento de diferencias de ésta índole. Esta consideración representa que no solo hay que identificar las características que soporten a la cultura, que serían una influencia positiva para la organización, sino que además pueden ser reconfigurados por conflictos que pueden llegar a representar una disminución de su fuerza.

El estudio de la cultura puede ser abordado desde diferentes perspectivas y/o enfoques que ofrecen aportaciones teóricas reportadas a través de diferentes trabajos y que buscan explicar los rasgos existentes en la organización objetivo en donde se identifiquen las formas de actuar, de concebir los procesos que se suscitan en la interacción social de quienes se ven inmersos en una cultura que permea a quienes operan, el personal administrativo, los procesos que los estudiantes necesitan gestionar a distancia con la unidad académica, que interactúan con sus profesores a través de una plataforma Moodle. La disposición, habilidad técnica, administración efectiva del tiempo, sentido de responsabilidad y compromiso, empatía y compromiso son valores esperados ante un entorno desafiante de conectividad, de reducir la brecha digital así como de lograr empatar con el estudiante para que las gestiones académicas y administrativas sean posible de lograr.

1.2. INTERACCIÓN SOCIAL VIRTUAL

La interacción social virtual que prevalece es asíncrona. El profesor revisa la plataforma y ahí se comunica con el estudiante 24/7. Del mismo

⁷⁵ En los textos científicos consultados, se encontró que el concepto de cultura organizacional y cultura organizativa son sinónimos.

modo, el alumno puede subir sus actividades y realizar las interacciones con el profesor, así como con sus compañeros que estén inscritos en esa misma unidad de competencia a través de foros que las unidades de competencia (materias) cuentan para realizar ese tipo de actividades. Una de las estrategias empleadas tanto por profesores como por el personal administrativo (se percibe que esta práctica también puede ser empleada por los estudiantes entre ellos) es formar grupos de WhatsApp para comunicarse, enviarse información, compartir documentos, así como experiencias a lo largo de la trayectoria escolar.

El personal administrativo se comunica con los estudiantes mediante llamadas telefónicas, sesiones sincrónicas, el correo institucional y para los trámites administrativos hay plataformas como el sistema de control escolar; esto sobretodo en relación a las calificaciones de las unidades de competencia que cursan los estudiantes. En el caso de la acción tutorial, hay una plataforma en la que confirman la asistencia a las sesiones sincrónicas que se celebran con los profesores, los temas tratados en las tutorías quedan a cargo de los profesores que son quienes encabezan las sesiones, la organización de dicha actividad virtual corre a cargo del responsable de la acción tutorial de la unidad académica.

La interacción social virtual se lleva a cabo a través de las gestiones de tipo académico y administrativo que realice el estudiante. La consulta de información se realiza a través de las llamadas telefónicas y mensajes por WhatsApp, además de las gestiones, los estudiantes pueden contactar a sus profesores a través del personal administrativo, en ocasiones, primordialmente, cuando se detecta algún retraso en la revisión y retroalimentación de las actividades de las unidades de competencia.

1.3. PROGRAMA EDUCATIVO A DISTANCIA EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El personal administrativo realiza la interacción social virtual mediante las llamadas telefónicas, los grupos de WhatsApp que se crean al inicio del semestre y las sesiones sincrónicas programadas. Cada persona operativa que tiene interacción con los estudiantes se ocupa de resolver dudas, dar seguimiento constante para que se tenga contacto permanente a lo largo del semestre.

Las tareas asignadas al personal provienen de los manuales de procedimiento de la propia institución, se les designan las responsabilidades según el puesto que desempeñen y la labor que los une a todos ellos es satisfacer las diferentes necesidades de información de los estudiantes así como el seguimiento de las diferentes gestiones que se lleven a cabo. Las gestiones se relacionan con inscripción, reinscripción, tutorías, servicio social, becas, seguro facultativo y el contacto con los profesores; cuando finaliza el semestre, hay fechas específicas de ambos semestres en donde se requiere el vaciado de las calificaciones del semestre, así como lo relacionado a los exámenes extraordinarios.

La interacción social virtual para un programa educativo a distancia es fundamental. Son variados y complejos los elementos que confluyen en este esfuerzo de por lo menos, dos partes, para realizar la comunicación. El espacio virtual comprende complejos elementos como la flexibilidad en la sincronidad del contacto, el protagonismo de los participantes en el proceso, en este contexto, del estudiante, del profesor y en el caso que compete, del personal administrativo, las fallas tecnológicas (Misleidydis, et. al., 2020) la conectividad, la brecha digital, la calidad de los materiales didácticos puestos a disposición en una plataforma educativa y que estos sean adecuados a la modalidad, la formación escolar previa del estudiante⁷⁶, son dimensiones que suponen la presencia de una complejidad particular y que suscita un escenario en el que se pueden identificar diferentes obstáculos a derribar.

La actividad sincrónica primordial es realizada desde que comienza el semestre hasta cuando éste concluye; la llaman la *sesión de los viernes*, ésta se lleva a cabo en un horario de 10 a 11, se les agenda un link mediante el correo institucional en donde a través de *google meet*, se les invita a una sesión de asesoría sincrónica informativa acerca de los diferentes trámites que en ese momento se encuentren realizando. Las

⁷⁶ En el contexto de la población estudiantil referida esta se caracteriza por provenir de bachillerato rural y con escasa habilidad en el manejo tanto de lo relacionado con lo tecnológico como de habilidades básicas como lo es la comprensión lectora y redacción de documentos, elaboración de las tareas que les son requeridas, como por ejemplo, la redacción de ensayos, elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos, entre otros.

sesiones no son obligatorias, ni se les pide algún número específico de asistencia, tampoco son grabadas para su posterior revisión.

Los estudiantes a distancia poseen características particulares que también permea en su desempeño; las ideas pre concebidas de lo que significa estudiar un programa de licenciatura a distancia, así como la necesidad imperiosa de comunicarse, de saberse escuchado en un entorno silencioso, en donde la primera imagen es la de un monitor frente a ellos en esperan de ser atendidos y a su vez van aprendiendo al paso de los semestres y de las diferentes necesidades de información que surgen.

El personal de tutoría y el de servicio social también tiene como objetivo el mantenerse en contacto constante con los estudiantes. En el caso del personal de tutoría, cada semestre un grupo de estudiantes es asignado un profesor-tutor, no necesariamente éste es su facilitador en plataforma EducaT, por lo que la actividad tutorial deposita la responsabilidad del profesor-tutor, para que refuerce este contacto y cualquier situación académica que necesite auxilio. Con la asignación de tutorados se le condiciona al profesor de “estar al pendiente” del estudiante de manera sistemática. En el caso del personal de servicio social, cabe mencionar que ese contacto es primordialmente a partir del quinto semestre⁷⁷, por lo que el estudiante en esa etapa ya se encuentra con ciertas percepciones acerca de la atención brindada, además de qué este aspecto es un requisito para graduarse.

2. OBJETIVOS

Analizar como la cultura organizacional del centro de estudios (unidad académica) percibida y recreada por el personal administrativo determina la interacción social virtual con los estudiantes de un programa de pregrado en una institución educativa estatal de nivel superior público.

Las variables son: cultura organizacional, interacción social virtual con los estudiantes e impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes.

⁷⁷ El programa educativo de licenciatura tiene una duración de 6 (seis) semestres.

3. METODOLOGÍA

Para realizar la investigación fue necesario realizar una revisión de literatura científica. Se diseñó y aplicó una encuesta de corte cualitativa para obtener respuestas descriptivas y narrativas. La investigación se realizó mediante un análisis cualitativo y de corte transversal, este último significa que se hizo en un momento determinado del tiempo. Además, fue de profundidad descriptiva ya que se observó el comportamiento de las variables y la relación entre las mismas, en este caso, en referencia a la cultura organizacional, la interacción social y la trayectoria escolar de los estudiantes. Así también, mediante observación no participante.

El diseño de la encuesta fue observacional, ya que se aplicó en el entorno natural de los entrevistados sin la intervención de los investigadores. Se les pidió su previa autorización para ser entrevistados y se mantuvo la discreción de las respuestas, se les informó el propósito de la actividad por lo que se recurrió al consentimiento informado.

Se entrevistó al personal administrativo que tiene contacto con los estudiantes, tal como el responsable de control escolar, la persona de titulación, la responsable de tutorías, la persona de servicio social y a la auxiliar de la secretaría académica así como al coordinador de la licenciatura.

Se observaron los artefactos simbólicos con que cuenta la organización sobretodo la relacionada al lugar de las instalaciones donde se encuentra el personal administrativo que tiene trato directo con los estudiantes del programa de pregrado.

4. RESULTADOS

La aplicación de las encuestas arrojaron los siguientes resultados:

La responsabilidad y la empatía fueron dos valores que el personal administrativo refleja en sus respuestas. El compromiso intrínseco con las responsabilidades que les confiere el puesto y que relacionan con la atención a los estudiantes, los impulsa a procurar la comunicación y contacto constante con ellos. Consideran que el aspecto del seguimiento a través de los diferentes medios, como la llamada telefónica, los mensajes por WhatsApp, las sesiones sincrónicas organizadas previamente

y el contacto *vis a vis* (este último sucede con más frecuencia cuando terminan la carrera por trámites propios de titulación y/o servicio social) son acciones que promueven de manera favorable el contacto con los estudiantes.

La cultura organizacional que prevalece en la unidad académica provenientes de la alta dirección se refiere en un sentido centrado en la concentración del poder en donde las actividades propias del puesto son transformadas desde el interior de la organización y reinterpretadas por quienes las operan. En la unidad académica existe una concentración del poder en la dirección general del centro de estudios y la cultura emana desde ese centro de poder caracterizado por la autocracia, los operadores administrativos toman iniciativas y son quienes organizan su trabajo para el contacto y seguimiento con los estudiantes.

La organización refleja carencia de acciones relacionadas elevar el número de estudiantes que están en contacto permanente durante su trayectoria académica. La dirección general de la unidad académica ha dejado de realizar reuniones quincenales (algunas veces eran semanales, según las necesidades) para promover la concientización entre puestos y que los administrativos percibieran que hay un propósito grupal, motivar la comunicación entre los puestos para con ello contribuir a la comunicación y seguimiento de las actividades del estudiante. Se observa que estas reuniones promovían el sentido de pertenencia, identidad y compromiso con el centro de estudios. El personal administrativo opera en soledad porque conoce sus funciones y llevan más de dos años cada persona responsable del puesto en sus funciones.

Los valores que prevalecen en el personal administrativo que tiene contacto y que por la naturaleza de su puesto le confiere el seguimiento de los estudiantes, son la empatía y la responsabilidad. La empatía se percibe en relación a lo que expresó el personal administrativo que actúan en consecuencia de hacerse sabedores de las necesidades de los estudiantes y que por tanto los sensibiliza a “ponerse en sus zapatos” y actuar en consecuencia. Hay la conciencia al respecto, sin embargo, les hace falta organización en el trabajo, jerarquía de tareas, empleo eficiente de medios tecnológicos para llevar una agenda que les permita

conocer el estatus de la solución de problemas/necesidades de información de los estudiantes.

En relación a autoimagen tienen que ver con la percepción acerca de ellos mismos relacionado con la función que desempeñan. Se encontró que prevalece una actitud de compromiso intrínseco de autogestión y compromiso individual con la función más que de un fortalecimiento de la cultura organizacional por parte de la alta jerarquía de la unidad.

Los artefactos simbólicos que se detectaron son la plataforma educativa *Moodle*, la distribución de las oficinas y el inmobiliario como los escritorios de cada uno de quienes integran el personal administrativo, la organización de puestos administrativos y la distribución de las tareas relacionadas con la atención que se les brinda a los estudiantes los cuales dan cuenta de la disposición y organización para contar con las facilidades de realizar sus tareas y que estas sean oportunas, dado que por la modalidad virtual en que los estudiantes se encuentran, existe una alta sensibilidad en relación al seguimiento de sus solicitudes que van desde necesidades de información, trámites ante otras dependencias de la propia universidad, contacto con profesores del semestre que cursan u otros semestres anteriores, etc.

5. DISCUSIÓN

Los estudiantes del programa de pregrado provienen de distintas poblaciones del estado de Chiapas. Así también se enrola población indígena, estudiantes que viven en diferentes localidades del país y en un menor porcentaje de otros países. El Heraldillo de Chiapas expone que esta población indígena representa cerca de un 30% ascendiendo esta cifra a un total de 3'327,669 personas.

La interacción social virtual se realiza a través de una plataforma educativa, de correo electrónico institucional, vía telefónica y mediante sesiones síncronas vía *google meet*. La comunicación síncrona y asíncrona por diferentes medios coadyuva a un mejor desempeño en la trayectoria escolar de los estudiantes. La atención oportuna y el seguimiento eficaz de las diferentes gestiones que realiza el estudiante, promueve la certeza, certidumbre y confianza en el estudiante, lo que se

refleja en su desempeño escolar, percepción e identidad hacia el programa educativo y la institución misma.

Una de las problemáticas centrales que se ha detectado es que son menos del 40% de los estudiantes matriculados los que se contactan de manera constante. Existe una deserción importante primordialmente en los dos primeros semestres. Por tanto, se considera que no ha sido suficiente el seguimiento que se le da a través del personal administrativo que tiene contacto con los estudiantes, sino que se necesita un programa de actividades que incentiven y que se adapte a las necesidades en particular del alumno a distancia, este esfuerzo debería de ser impulsado desde la alta jerarquía de la unidad académica.

La responsabilidad, las diversas situaciones de necesidades de información, de gestiones que los estudiantes necesitan realizar a lo largo de su trayectoria escolar se deposita en manos del personal administrativo, no existe un seguimiento operado a través de determinados controles que se implementen a lo largo del semestre, si se aplican son ocasionales e informales y no se cuenta con una programación para detectar, por ejemplo, en un tiempo oportuno si determinado número de estudiantes no se han puesto en contacto, tampoco en relación a que algunos se dejen de poner en contacto, esto se deja al criterio del personal administrativo, si este no se da cuenta y en ocasiones se desconocen las causas de baja de los estudiantes, no se lleva un registro que permita el análisis y por tanto formular acciones para que se combata la deserción o inclusive la baja temporal. En el caso de las tutorías se llevaban a cabo con los estudiantes que se conecten, no se lleva seguimiento formal de quienes asisten con frecuencia, de quienes se conectan en ocasiones y quienes nunca lo hacen, tampoco se formulan y aplican acciones que promuevan que se conecten.

6. CONCLUSIONES

El personal administrativo, encargado de darles la atención a los estudiantes, influye en el cumplimiento de las actividades, a motivar la comunicación de los estudiantes así como tiene impacto en la deserción o continuidad de estudiantes en el programa educativo. La calidad y cantidad de las

interacciones influyen en la trayectoria académica y se configura la percepción que el estudiante se forma de la facilidad o dificultad que le presente comunicarse y resolver su demanda de información.

La cultura organizacional que emana desde la rectoría de la universidad, implicaría otro estudio, sin embargo, es heredado y reinterpretado por cada unidad académica; en el caso del presente estudio, es un centro de estudios que imparte uno de los programas de licenciatura que se imparten a distancia en la universidad. Actualmente, en esta unidad, se han suscitado cambios, siendo el último referente al puesto de coordinador general, quien a principios del año, fue relevado por quien ostentaba el cargo de la coordinación de la licenciatura y aunque el origen de coordinador entrante proviene del anterior, se percibe que aún se encuentra en una etapa de adaptación y definición de un estilo de liderazgo que puede ser de imitación al coordinador saliente o bien, ejercer acciones que marquen la era del coordinador entrante.

Hasta el cierre de la presente publicación, existe un reacomodo, un estado de adaptación y se está en la zona de lo ya conocido, ya que la administración saliente era “...más equilibrado y sin tomar partido hacia un grupo y otro”⁷⁸. Se considera que será a inicios del siguiente semestre cuando las formas de operar los sistemas, las interacciones sociales entre los diferentes actores y el contacto y seguimiento de las actividades con los estudiantes darán cuenta del cambio.

Desde la idea de estar en contacto constante con los estudiantes y de contactarlos a lo largo de su trayectoria académica, la mayor parte del compromiso, aunque este no está escrito, se le asocia al personal administrativo cuyas funciones están para dar seguimiento de los trámites a los estudiantes, se les adjudica la responsabilidad de mantener activo ese contacto constante, ya que desde la trinchera de los profesores, hay una dependencia de las acciones del personal administrativo de mantener “vivo” ese contacto.

Con respecto al personal de tutorías y de servicio social, el personal de tutorías se mantiene en contacto constante con los estudiantes. Su

⁷⁸ Palabras textuales del entrevistado (1).

medio de contacto primordial es a través de grupos de WhatsApp. El personal administrativo que tiene este cargo, organiza las sesiones síncronas con el profesor, las cuales suelen ser de cuatro a cinco sesiones durante todo el semestre. Por tanto, su grado de injerencia en relación a que impacte en la trayectoria escolar y su contacto constante con el personal administrativo es menor comparado a quienes les compete realizar trámites semestre tras semestre.

Para Saiz y Jácome (2022) las instituciones de educación superior deben conocer las características y necesidades de su comunidad así como estar en constante cambio para adaptarse y lograr realizar las transformaciones necesarias que les permitan enfrentar los desafíos ya que “...la cultura organizacional permite que las instituciones de educación superior orienten sus estrategias de investigación hacia una cultura innovadora que logre un liderazgo tal como lo exige la globalización” (p.15) y aunado a los cambios que para la organización y el personal docente conlleva el manejo adecuado y ético de la inteligencia artificial generativa, la práctica docente adecuada a un entorno a distancia, así como un seguimiento ético y sistemáticos de los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a quienes nos dieron las facilidades de ser entrevistados en su ambiente natural y que permitieron tomáramos notas de lo que observamos así como de las respuestas a las preguntas realizadas. Se enfocó los esfuerzos en brindar confianza y discrecionalidad al entrevistado. Agradecemos las facilidades otorgadas por la coordinación general y la secretaría académica para que este trabajo de investigación fuera posible.

8. REFERENCIAS

- Alvesson, M. y Berg, P.O. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism: An overview*. Walter de Gruyter Press.
- Barba Álvarez, A y Solís Pérez, P.C. (1997). *Cultura en las organizaciones: Enfoques y metáforas de los estudios organizacionales*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chinoy, E. (1980). *La sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo-Punina, A.P., Galarza-Torres, S.P., Aguirre-Casco, C-, Tipán-Tapia, L.A. (2023). Cultura Organizacional: Criterios de éxito en las instituciones de educación superior del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 15 (2), 120-131.
- Canseco, A. (2024, 10 enero). Pueblos Indígenas en Chiapas: ¿Cuántos y cuáles son? *El Heraldo de Chiapas*.
<https://oem.com.mx/elheraldodechiapas/local/que-pueblos-indigenas-habitan-en-chiapas-13187606>
- Kiyik Kicir, G., y Altunoglu, A. (2024) The investigation of organizational culture elements and typologies in a giga open university: Anadolu University Open Education Faculty 40th year research. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 25 (2), 38-58,
<https://doi.org/10.17718/tojde.1329147>
- Malinowski, B. (1961). *The Dynamics of Culture Change: Inquiry Into to Race*. Yale University Press.
- Meyer, A. (1981). How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments. *Journal of Management Studies*. 19 (45), 45-61
- Mendoza-Molina, R. y Luna, A. (1998, 13 septiembre) *La cultura en las organizaciones. Acerca de la utilidad de las perspectivas de corto alcance [ponencia]* Comité de Investigación sobre sociología de las organizaciones XIV Congreso Mundial de Sociología. Montreal, Canadá.
- Misleydis Quintero, L., Torres-Alonso, A. y Figueroa Corrales, E. (2020) Interacción en la modalidad a distancia de la Universidad Agraria de La Habana. *EduSol*. 20 (73). 57-67.
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806005/html/>
- Montaño Hirose, L. (2004). El Estudio de las Organizaciones en México, una Perspectiva social. En L. Montaño Hirose, S. Alvarado Altamirano, A. Barba Álvarez y R. Soria Romo (coords.), *Los Estudios Organizacionales en México: Cambio, poder, conocimiento e identidad* (pp. 9-39). Porrúa-Universidad de Occidente-Cámara de Diputados-UAM-I.

- Mosqueira, E.D. (2025). Cultura organizativa y calidad educacional en estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio*, 1 (2), 46-53. http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial_2.3090
- Nunticha, P., Kajornatthapol, P., y Siyaphat, S. (2024). The organizational culture and internal control efficiency mirror the operational outcomes of private higher education institutions in Thailand *International Journal of Religion*. 5 (7), 885-895. <https://doi.org/10.61707/3ny2b172>
- Omodan, B.I. (2023). The role of organizational culture in conflict management among university stakeholders. *Humanities and Social Sciences Letters*, 11 (3), 282-294. <https://doi.org/10.1018488/73.v11i3.3439>
- Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigms. En L.L.Cummings y B.M. Staw, *Research in Organizational Behavior*. JAI Press.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and Function*. Cohen and West.
- Rendón C. M.V. (2004). Cultura y organización en la empresa familiar. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 24 (55). 119-141.
- Sachs, P (1989). Antropological approaches to organizational culture. *Antropology of world review*. 40-51.
- Saiz Sáenz, M.L. y Jácome, R.T. (2022).Revisión bibliográfica: La Cultura Organizacional de las instituciones de Educación Superior. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*. 15 (43), 1-19. <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5463>
- Siqueiros, M.G. y Vera, J.A. (2022). Cultura organizacional en instituciones de educación superior: conceptualización, medidas y variables asociadas. *Revista Iberoamericana de educación superior*. 13 (36), 181-199. <https://www.redalyc.org/journal/299171140010/html/>
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*. 28 (3), 339-358.
- Valenzuela-Romero, C.J.M., (2018). Cultura Organizacional e innovación en Instituciones de educación superior en el noroeste de México. [Tesis de maestría. Instituto Tecnológico de Sonora]. <https://www.itson.mx>
- Yopan-Fajardo, J., Palermo-Gómez, N., Santos-Mejía, J.R. (2020). Cultura Organizacional. Controversias y concurrencias latinoamericanas, 11 (20), <https://redalyc.org/articulo.oa?id=588663787016>

EXPERIENCIAS CON *SOCIAL MEDIA*, *NETWORKING* Y *TICS* PARA EL ACCESO UNIVERSAL Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO JURÍDICO

GABRIELA GUADALUPE VALLES SANTILLÁN

Facultad de Derecho

y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México

1. INTRODUCCIÓN

La academia jurídica de actualidad, tanto en el campo universitario como en el área de la especialización profesional, requiere de estrategias de formación apoyadas en las nuevas tecnologías –*TICs*–, así como de herramientas innovadoras y alternativas didácticas que utilicen la *social media* –redes sociales– y el *networking* –trabajo en colaboración mediante la formación de redes con otros contactos con intereses afines– que, en un contexto global que ha dejado atrás los obstáculos de las distancias geográficas y también la necesidad de la presencia física con la posibilidad de realizar actividades diferidas, promuevan el intercambio cultural internacional y la búsqueda de la democratización del conocimiento.

En ese orden de ideas, las estrategias y alternativas didácticas referidas son aplicables en la realidad *uberizada* o del desarrollo productivo de tipo digital (Auvergnon, 2016) imperante en el siglo XXI, mismo que se inserta en el marco jurídico occidentalista correspondiente al modelo vigente de Estado Constitucional y Democrático de Derecho, en aras de contribuir positivamente al flujo integral de amplia cobertura en la gestión académica, así como a la extensión universitaria, a la internacionalización y a la formación continua con base en los principios de gratuidad, de universalidad y el acceso abierto –*open access*–.

Lo que se expone en este trabajo es la versión en extenso que deriva de la participación de la autora como ponente en el V Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades. Innovación docente para el desarrollo sostenible en una sociedad plural: oportunidades y desafíos, coordinado por la organización Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales (DECOMESI), a través de la plataforma web INNDOC (inn-doc.org), celebrado los días 5 y 6 de junio de manera virtual.

2. OBJETIVOS

2.1. INNOVAR EN LA GESTIÓN ACADÉMICA

- Compartir experiencias que, como profesora-investigadora universitaria y creadora de contenido digital, la autora ha obtenido a través del diseño e implementación de acciones y proyectos de gestión académica, basados en herramientas y alternativas didácticas innovadoras que han salido del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje con formato estrictamente presencial y exclusivamente dentro de la institución educativa de su adscripción. Esto significa una necesaria salida de la zona de confort académica del nicho jurídico.
- Engranar armónicamente las funciones de investigación y docencia en el ámbito jurídico-científico de los derechos humanos y de la justicia constitucional, que son las líneas de generación y aplicación del conocimiento a las que se dedica la autora de este trabajo, mismas que ha desarrollado a lo largo de más de una década. Todo ello complementado con peculiares interacciones sociales que, gracias al *networking*, han generado un flujo integral de información jurídica verificada y de cultura democrática que apuestan a un nuevo ambiente de colaboraciones y vínculos transnacionales motivados por el altruismo académico y el acceso universal del conocimiento.

2.2. COLABORAR CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL E INTERNACIONAL

- Se pretende exponer algunos comentarios sobre un proyecto colaborativo de implementación de clases espejo en el nivel universitario, para comprender y comparar jurídicamente diversas realidades sociales con una perspectiva intercultural y cooperación internacional. La experiencia al respecto ha sido el producto de la colaboración de la autora, docente adscrita a la Universidad Juárez del Estado de Durango –en adelante UJED–, México, con la docente Sandra Viviana Díaz Rincón, adscrita a la Universidad Simón Bolívar –en adelante UniSimón–, Colombia.

3. METODOLOGÍA

Se utilizaron los métodos analítico y descriptivo; pero además, dada la naturaleza innovadora de los productos que se presentan en este libro, así como derivado del ánimo de salir de lo convencional y de responder creativamente a un mundo de realidades y fuerzas complejas (Law, 2020, p. 27), sumado a la temática general y a las de los simposios del *V Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades. Innovación docente para el desarrollo sostenible en una sociedad plural: oportunidades y desafíos*, se utilizó el *storytelling* como técnica narrativa digital mediante la presentación de un video,⁷⁹ para lograr entablar un contacto más estrecho con la audiencia en el momento que se rindió la ponencia en el congreso internacional aludido en el apartado previo de introducción; dicha ponencia tuvo el título de *Experiencias en la academia jurídica basadas en social media, networking y Tics para el acceso universal y la democratización del conocimiento* (Valles, 2025, 5 – 6 junio).

Ahora, con la comunidad lectora, se pretende comunicar con esa misma inmediatez, efectividad y empatía del *storytelling* las experiencias

⁷⁹ El video con el que se presentó la ponencia tiene una duración de catorce minutos con treinta y cuatro segundos, tiene el título *INNDOC 2025: Academia jurídica-Social Media-Networking-TICS-Acceso Universal del Conocimiento* y está albergado en el canal de Youtube de la autora en el siguiente enlace: <http://bit.ly/4nvDI8g>

académicas que dan cuerpo a este capítulo, más allá de presentar datos e información a secas sobre casos concretos y proyectos suscitados en la gestión académica de la autora, pues las disrupciones de hoy en día y los avances tecnológicos han cambiado significativamente la manera de ver y hacer las cosas (Gutiérrez, 2024, p. 186).

El *storytelling* “es una poderosa herramienta de comunicación que se ha convertido en un elemento central en diversos campos, desde el marketing hasta la educación” (Guanotuña et ál., 2023, p. 7731); esta técnica narrativa digital que se implementó es de tipo *transmedia*, la cual se da contando “historias que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, involucrando a la audiencia de maneras diversas” (Jenkins en Guanotuña et ál., 2023, p. 7730).

No obstante, se precisa que en ese capítulo de libro se hablará en tercera persona del singular, para respetar al menos la directriz académica de tipo formalista correspondiente a la redacción objetiva de trabajos académicos, puesto que también se quiere dotar de veracidad y certeza a lo que se dice en este trabajo (Gracida y Sánchez, 2011), mismo que cuenta con un soporte argumentativo fundamentado en diversas fuentes serias e institucionales de consulta; ese toque de objetividad, veracidad y certeza se añade usando un léxico y una estructura del contenido con rigor científico y metodológico.

4. RESULTADOS

Los resultados son el producto de las experiencias vividas por la autora en la academia jurídica basadas en *social media*, *networking* y *TICs*; estos resultados son los siguientes:

La creación de contenido multimedia para la estructuración de programas de aprendizaje en modalidad virtual a nivel institucional en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, México, con la responsabilidad que conlleva la elaboración de las correspondientes secuencias didácticas mediante el uso de la plataforma virtual educativa institucional –*Sistema Universidad Virtual UJED*–.

Las experiencias en el diseño e implementación de un curso masivo, gratuito y en línea –*MOOC*– denominado *Introducción a los Derechos Humanos*, que fue organizado por el Cuerpo Académico al que pertenece la autora y el cual también actualmente coordina; ese *MOOC* fue dictado internacionalmente a través de la plataforma digital educativa *MiradaX.net* en cuatro ediciones durante dos años consecutivos, de 2018 a 2020.

El uso de alternativas tecnológicas para dictar las clases y desarrollar la docencia en tiempos adversos por la pandemia *COVID-19*.

La creación y el seguimiento de un canal jurídico-educativo en *Youtube*, así como la creación de canales de divulgación académica en las redes *Facebook*, *Instagram*, *X* y *Tik Tok*, a lo que se suma la colaboración con una empresa privada de capacitación profesional para creación de contenido *open access* y sin fines de lucro.

Y, finalmente, la exposición de la importancia del *networking* en la academia jurídica de la autora, así como de las bases o cimientos de un proyecto que apenas inicia, en cuanto a la implementación de clases espejo de Derecho entre docentes México-Colombia.

5. DISCUSIÓN

5.1. CREACIÓN DE CONTENIDO MULTIMEDIA EN AULAS VIRTUALES DEL SISTEMA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE LA UJED

Se da inicio a la discusión con la historia sobre la experiencia de la autora diseñando secuencias didácticas y contenidos multimedia en la impartición de cursos virtuales como docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, México.

Las aulas virtuales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, se albergan en un sitio web institucional denominado *Sistema Universidad Virtual*,⁸⁰ el cual cuenta con espacios digitales para los dos campus con los que cuenta la institución –uno en el municipio de Durango y otro en el municipio de Gómez Palacio–.

⁸⁰ El enlace al sitio web oficial es: <http://virtual.ujed.mx/>

El *Sistema Universidad Virtual* es el espacio virtual oficial de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México, en el que participan sus diversas unidades académicas, direcciones y departamentos en el diseño, creación e implementación de planes y programas de estudio formales o de formación continua, con modalidades no convencionales, desde el nivel medio superior, superior y posgrado. Las modalidades no convencionales se refieren al curso de programas universitarios de nivel medio superior –bachillerato– y de pregrado –licenciaturas e ingenierías– en formato enteramente virtual, o bien, parcialmente virtuales en función de que algunos planes de estudio contemplan la impartición de unidades de aprendizaje tanto en formato presencial como en virtual; misma alternativa se da para cursos propedéuticos de pregrado, diplomados, talleres y cursos en general para la comunidad universitaria de docentes y estudiantes.

En la experiencia docente de la autora, la misma ha construido diversos cursos en aulas virtuales para el *Sistema Universidad Virtual* de la UJED desde cero a partir del año 2014, con el diseño de contenido programático de unidades de aprendizaje y de secuencias didácticas; ello, en su calidad de generadora de contenido digital con reporte anual ante el programa federal del Gobierno de México denominado *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior* –por sus siglas conocido como programa ESDEPED–,⁸¹ que contempla el rubro de evaluación y presentación de evidencias de título *Incorporación de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje*, en el apartado de *Calidad en la docencia* del formato de evaluación del citado programa federal.

El *Sistema Universidad Virtual* de la UJED se apoya en la plataforma *Moodle* para el diseño y gestión de las aulas virtuales, lo que permite generar contenido multimedia. La plataforma *Moodle* “es un sistema de gestión de la enseñanza que permite a los profesores crear cursos on-line a través de Internet, pudiéndose utilizar para diseñar y gestionar asignaturas” (Cosano, 2006, p. 367). En ese sentido, y como se detallará más

⁸¹ Los lineamientos generales para la operación del Programa ESDEPED se encuentran disponibles en: <https://bit.ly/4ezP3jt>

adelante, la autora cuenta con un canal de *Youtube*;⁸² entonces, suele enlazar materiales audiovisuales desde el *Sistema Universidad Virtual* de la UJED a *Youtube*, e insertar contenido digital autogenerado previamente.

También suele insertar y enlazar a otros materiales audiovisuales de sitios fidedignos e institucionales *open access* de la Internet. Así pues, se colocan enlaces en las plantillas que se van construyendo en cada aula virtual creada en *Moodle* a documentos en formato.pdf y a contenidos audiovisuales de sitios web externos, obviamente, con las respectivas instrucciones para realizar las actividades,⁸³ con la etiqueta de la programación correspondiente, conforme a la secuencia didáctica, así como la respectiva agenda del curso semestral.

5.2. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO MASIVO, GRATUITO Y EN LÍNEA, DE LOS LLAMADOS *MOOC*

Se hablará ahora del *MOOC* que se creó con el título *Introducción a los derechos humanos*. Este curso masivo, gratuito y en línea fue creado e implementado por el Cuerpo Académico de nombre *Aspectos Constitucionales en la Reforma del Estado Mexicano*, de clave institucional UJED-CA-46, al que se encuentra adscrita la autora y del que, a la fecha en que se elabora este trabajo, la misma es responsable como docente de tiempo completo en la UJED ante el Gobierno de México.

El *MOOC* fue una colaboración entre tres universidades mexicanas. Por supuesto que la UJED fue una de ellas y, de hecho, cabe mencionar que fue la universidad líder del proyecto a través del referido Cuerpo Académico, pues los miembros de este grupo de docentes-investigadores de tiempo completo—entre los que se encuentra la autora— se encargaron de establecer y dar seguimiento a las bases del proyecto colaborativo.

Las otras dos universidades mexicanas involucradas fueron la Universidad Autónoma de Nuevo León —por sus siglas la UANL— y la Universidad Autónoma de Baja California —por sus siglas la UABC—.

⁸² El canal de *Youtube* de la autora está disponible en el siguiente enlace:
<https://bit.ly/45UOSgA>

⁸³ Incluso, como táctica para captar la atención de los estudiantes, las instrucciones para realizar las actividades se redactan con un léxico que llame a la innovación y al pensamiento crítico y creativo.

Esta colaboración fue formalizada en una red académica impulsada por el Gobierno de México en el año 2016.⁸⁴ Pero no fue sino hasta el año 2018 que se concluyó la construcción del *MOOC*, para ser estrenado y ofertado en prácticamente todo el mundo de habla hispana, una vez generado el correspondiente enlace con la plataforma digital educativa de nombre *MiriadaX.net*, cuando ésta formaba parte de las empresas españolas *Universia* y *Telefónica Educación Digital*.

El curso se compuso de 8 módulos semanales, equivalente a 40 horas totales de estudio y práctica digital, y fue ofrecido de manera gratuita del año 2018 al año 2020 en cuatro ediciones.

Las analíticas generadas en una de las primeras ediciones arrojan el dato de que se contó con un total de 1489 estudiantes de diversos países de todo el mundo.

Los informes con las analíticas y demás datos arrojados en la implementación del *MOOC* fueron debidamente reportados ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Gobierno de México –por sus siglas PRODEP– y constan en el archivo de la Dirección Institucional de Posgrado e Investigación de la UJED, que es el área representante institucional y vínculo de dicha universidad ante el citado programa PRODEP.

5.3. USO DE ALTERNATIVAS TECNOLÓGICAS EN TIEMPOS ADVERSOS POR LA PANDEMIA *COVID-19*

Otro punto importante a tocar en este capítulo, es la experiencia de la autora con la docencia en línea que se comenzó a impartir de manera improvisada a raíz de la catástrofe social que trajo consigo la pandemia por la enfermedad *COVID-19*.

⁸⁴ Esta red académica fue una de las llamadas por el Gobierno de México como CODAES - DESCAES, que fueron redes convocadas, a través del referido programa PRODEP, para la creación de comunidades digitales para el aprendizaje en la educación superior, así como para el desarrollo y evaluación de competencias para aprendizajes. Inclusive, hay evidencia publicada de otros colegas nacionales en cuanto al diseño e implementación de diversos MOOC, derivado de estas redes del año 2016. Para tal efecto, consúltese, por ejemplo, a Tinajero et ál.(2019).

Plataformas como *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* y otras más se desarrollaron exponencialmente durante la pandemia. En el caso particular de la autora, ella nunca suspendió su actividad docente durante la pandemia. Ni siquiera en el inicio de la misma. La autora dio continuidad a través de *Zoom*. Consideró en ese tiempo que habría estudiantes –sobre todo foráneos o de escasos recursos– que no tendrían computadora, celular inteligente o acceso a internet en sus domicilios, y ante tal situación, se dio a la tarea de generar acciones diferentes para hacer llegar el contenido a esos sectores de estudiantes (Barrientos, 2020, 1 de junio).

Una alternativa fue albergar las grabaciones de las clases en el canal de *Youtube* de la autora, para su vista y estudio diferido; cabe señalar que dicho canal ya estaba abierto para ese tiempo de pandemia, sin embargo, no contaba con suficiente material publicado. A partir de la pandemia, el canal de *Youtube* de la autora fue creciendo rápidamente en contenidos y en suscriptores.

5.4. CREACIÓN DE CANAL JURÍDICO-EDUCATIVO EN *YOUTUBE* Y OTROS CANALES DE DIVULGACIÓN ACADÉMICA

A continuación se aludirá al canal de *Youtube* de la autora. Este canal se encuentra abierto desde el año 2018 y, a la fecha de la redacción de este capítulo, cuenta con un total de 1494 suscriptores y 97 videos albergados. La mayoría de estos videos son clases completas distribuidas y organizadas a través de diversas listas de reproducción. El canal se identifica en la plataforma con el nombre de la autora Gabriela Valles Santillán y su enlace se encuentra disponible en <https://bit.ly/45UOSgA>

Algunos de los videos más exitosos, en tanto que han generado contactos para otros proyectos institucionales son los que tienen los títulos *La crítica de Ronald Dworkin al modelo de H.L.A. Hart* y *El modelo Iuspositivista de H.L.A. Hart: la regla de reconocimiento*. Derivado de la proyección masiva de estos videos surgió, a través del *networking*, una colaboración con el profesor John Linarely, adscrito a la Universidad de Pittsburgh, quien contactó a la autora por correo electrónico institucional para un proyecto de publicación de una enciclopedia jurídica de filosofía del Derecho, la cual está actualmente en proceso de edición.

La autora utiliza diversas redes sociales. Es imposible afirmar que utiliza todas las redes, pero sí utiliza para fines educativos y de difusión de su perfil profesional: *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *X* y *Tik Tok*.⁸⁵

Además, también hace uso de tres repositorios digitales en los que se encuentra albergada una buena parte de sus investigaciones *open access* en formato digital. Estos repositorios son *Google Scholar* –enlaza a las investigaciones de todo el mundo que han citado sus trabajos–; *Academia.Edu* y *Researchgate*. Todas estas redes sociales sirven como herramientas digitales para la divulgación universal del conocimiento y para hacer *networking*; con ello se genera un generoso vínculo básicamente sin fronteras.

Su experiencia con el uso de estas redes tiene un historial que data del año 2018, año en que tomó la decisión de entrelazar esas redes y generar contenido digital con fines educativos para *social media*.

Las líneas de generación de contenido educativo digital en el área jurídica son las mismas líneas de generación y de aplicación del conocimiento que tiene formalmente registradas en su labor de docente-investigadora, tanto en la UJED como ante el Gobierno de México. Estas líneas son Justicia Constitucional y Derechos Humano, aunque en el canal de *Youtube* también se alberga contenido sobre otros tópicos, como lo son la argumentación jurídica, la teoría del derecho, el derecho comparado y la ética profesional, por ejemplo.

La autora de este capítulo también ha generado material multimedia con la colaboración de una empresa privada llamada *Estrategia Intelectual Global*; este material, en la relación particular de la autora con la empresa, se genera con la participación de los miembros del Cuerpo Académico al que pertenece la autora –ya antes mencionado e identificado con la clave UJED-CA-46– y se difunde libremente sin fines de lucro a través de la transmisión mensual de programas en vivo en el perfil de *Facebook* de dicha empresa –en esa red quedan almacenados los programas para vistas e interacción en diferido–, lo que abona a la

⁸⁵ Enlace al perfil de la autora en Facebook: <https://bit.ly/4nDZC9y>; enlace al perfil de la autora en Instagram: <https://bit.ly/3leXjcl>; enlace al perfil de la autora en X: <https://bit.ly/3GvIDXa>; enlace al perfil de la autora en Tik Tok: <http://bit.ly/3GrNqYH>

democratización del conocimiento. Los programas se publican con el título *Volver al futuro: el tiempo de los derechos*.

5.5. NETWORKING E IMPLEMENTACIÓN DE CLASES ESPEJO DE DERECHO ENTRE DOCENTES MÉXICO-COLOMBIA COMO RESULTADO DEL TRABAJO COLABORATIVO

Hablar de *networking* es referirse, en términos muy simples y certeros, a una forma de trabajo en colaboración, partiendo de la formación de redes con otras personas o contactos con intereses afines para un proyecto, lo que paralelamente impulsa el desarrollo profesional como una estrategia de *marketing*.

Las redes sociales académicas –la *social media*– que intervienen e incluso dan pauta a un posterior proceso de interacción a través del *networking*, permiten difundir y visibilizar la producción científica (Quintas, 2016, p. 519), así como democratizar el conocimiento en tanto que éste se vuelve más fácil de compartir y se puede hacer de modo gratuito con acceso universal si se utilizan las bondades de las *TICs*.

El *networking* del nicho jurídico se ha constituido en la actualidad como una estrategia ineludible para que los abogados y juristas entablen redes de contactos profesionales (Carbonell, 2020, 19 de febrero). En el ámbito académico, “el tener conocimientos de *networking* contribuye a la formación de habilidades blandas de un maestro nuevo y brinda oportunidades más amplias para formar habilidades socialmente importantes a través de la educación” (Rebrina et ál. en Ñique-Carbajal et ál., 2022, p. 111). De hecho, un estudio de tipo descriptivo que utilizó la aplicación de un instrumento de corte transversal aplicado a docentes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, en Perú, permitió a los aplicadores concluir que el *networking* y el *marketing* en el contexto académico son herramientas clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mejoran la imagen personal y reputación de los docentes en sus instituciones (Ñique-Carbajal et ál., 2022, p. 112).

En el caso particular, se ha logrado hacer conexión con personas e instituciones del nicho jurídico educativo de manera exitosa. Por supuesto que esta interacción ha sido resultante de la divulgación constante del perfil

profesional y del trabajo académico de la autora mediante la *social media* y del consecuente *networking* con las personas e instituciones contactadas.

Algunas de las instituciones educativas de donde proceden algunos de los contactos con los que la autora ha trabajado y colaborado en proyectos académicos son: la Universidad de Pittsburgh, de los Estados Unidos de América; la Universidad de San Gregorio de Portoviejo, de Ecuador; la Universidad Simón Bolívar, de Colombia; el Ilustre Colegio de Abogados de Lambayeque, en Perú; el Instituto de Estudios Políticos de París –*Sciences Po*–, de Francia; la Universidad de Castilla-La Mancha, en España; y la Universidad Nacional del Litoral, en Argentina, por mencionar algunas instituciones educativas no mexicanas.

A su vez, se ha trabajado con contactos de las siguientes instituciones mexicanas: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Universidad Autónoma de Baja California; la Universidad Autónoma de Sinaloa; la Universidad Autónoma de Coahuila; la Escuela Judicial del Estado de Veracruz; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Finalmente, se hará alusión a un proyecto actual que tengo en curso sobre clases espejo, que derivó precisamente del *networking* suscitado en la academia jurídica. El proyecto es entre dos docentes, la autora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, México, y una colega docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Los propósitos del proyecto son los siguientes tres puntos: la internacionalización, en aras de que, a través de clases espejo, se fortalezca la competencia intelectual de estudiantes de pregrado participantes de las sesiones; la socialización de conocimientos jurídicos con *TICs* y desde la perspectiva del derecho comparado; y por último, la colaboración y debate intercultural a nivel universitario entre México y Colombia.

Al respecto, se ha iniciado una primera fase de sesiones a través de *Microsoft Teams*, en clases simultáneas y con una audiencia de 52 estudiantes que son los estudiantes de pregrado de las dos docentes. Las clases espejo se llevan a cabo conforme a una serie de

lineamientos que de común acuerdo se han elaborado por las dos docentes en una rúbrica. Esta rúbrica establece: datos de identificación genérica de cada clase espejo a desarrollar, datos que identifican a las dos profesoras en cada una de sus instituciones de adscripción, objetivos del proyecto, un resumen ejecutivo de la dinámica virtual de cada clase, las actividades a realizar y la estrategias pedagógicas a utilizar, así como los resultados esperados del aprendizaje y la forma de evaluación de cada sesión para dar paso a la retroalimentación y mejorar el proceso en las subsecuentes y futuras clases espejo.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias narradas son evidencia de que los avances tecnológicos y la globalización del contexto mundial, así como la existencia de las nuevas tecnologías, el incremento de las redes sociales y su uso indistinto y cotidiano, han ocasionado la necesidad de interactuar a través de modelos innovadores de colaboración y cooperación que reinventen el modelo académico de las instituciones educativas; y la academia jurídica no es la excepción, por lo que es ineludible la propuesta y generación de esquemas no convencionales que apuesten por la democratización del conocimiento e incentiven la competencia profesional.

7. REFERENCIAS

- Auvergnon, P. (2016). Angustias de uberización y retos que plantea el trabajo digital al Derecho Laboral. *Revista Derecho Social y Empresa*, (6), 25-42. <https://doi.org/10.18172/redsye.6153>
- Barrientos, C. (2020, 1 de junio). Maestros siguen con clases en línea. *El Siglo de Durango*. <https://bit.ly/3U3Vu4R>
- Carbonell, M. (2020, 19 de febrero). El networking de los abogados: cinco sugerencias. Miguel Carbonell. <https://bit.ly/44PUHuE>
- Cosano, F. (2006). La plataforma de aprendizaje moodle como instrumento para el trabajo social en el contexto del espacio europeo de la educación superior. *Acciones e investigaciones sociales*, (Extra 1), 367-381. <https://bit.ly/4eEGjJ2>
- Gracida, M. y Sánchez, F. (2011). Tercera persona. La perspectiva. <https://bit.ly/45VOluT>
- Guanotuña, G. et ál. (2023). El storytelling como estrategia didáctica innovadora para promover aprendizaje significativo en la educación: exploración y aplicaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5), 7726-7739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8352
- Gutiérrez, F. (2024). Cinco ensayos no metódicos sobre metodología. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585003057>
- Law, J. (2020). Después del método. Desorden en la investigación en ciencias sociales. Editorial Universidad del Cauca.
- Quintas, N. (2016). La emergencia de las redes sociales académicas: su impacto académico. *Opción*, 32 (10), 517-528. <https://bit.ly/44MPROF>
- Tinajero, M. et ál. (2019). Una experiencia interinstitucional de desarrollo de un MOOC para docentes en servicio. *Apertura*, 11 (1), 120-135. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1490>
- Ñique-Carbajal, C. et ál. (2022). Networking y Marketing académico en docentes de una universidad de Lamabayeque-Perú. *FEM: Revista de la Función Educación Médica*, 25 (3), 107-114. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.253.1197>
- Valles, G. (2025, 5-6 de junio). Experiencias en la academia jurídica basadas en social media, networking y TICs para el acceso universal y la democratización del conocimiento [ponencia] V Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades. Innovación docente para el desarrollo sostenible en una sociedad plural: oportunidades y desafíos. *Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales*, INNDOC.org

EL USO DE CHATGPT COMO UNA HERRAMIENTA DE APOYO: ACEPTACIÓN Y DESAFÍOS

JAIME JOSÉ ORTS CARDADOR
Universidad de Sevilla

ELENA CARVAJAL TRUJILLO
Universidad de Huelva

ROCÍO HERNÁNDEZ GARRIDO
Universidad de Sevilla

CINTA PÉREZ CALAÑAS
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la evolución de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (ICT) han supuesto consecuencias positivas para la educación superior al hacer que la tecnología forme parte del ámbito universitario (Joo et al., 2018). En este contexto, destacamos la entrada de herramientas digitales como la Inteligencia Artificial (IA), que han ido apareciendo y tomando forma en muchos sectores y, fundamentalmente, en el sector educativo. En este sentido, la IA posee aspiraciones a ser una tecnología que revolucionará la educación y un escenario más novedoso y complejo de la gestión en la industria educativa (Filgueiras, 2024), abriendo posibilidades nuevas para la evaluación, la gestión académica, el aprendizaje y la innovación educativa (Tituaña et al 2024). La IA surge como un sistema de aprendizaje inteligente que utiliza algoritmos matemáticos para realizar tareas que tradicionalmente requieren capacidades cognitivas humanas (Saif et al., 2024) posicionándose como una de las tecnologías más disruptivas e influyentes. Dentro de las diversas aplicaciones de IA que se han ido desarrollando en os últimos años, se destaca el ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer). Esta herramienta apareció por OpenAI en noviembre

2022 y, actualmente, posee ya más de 100 millones de usuarios (Lee, 2025). Esta aplicación ha cobrado una importante relevancia como herramienta de apoyo, provocando su uso, una rápida expansión tanto a nivel formal como informal. En este contexto, la educación universitaria ha encontrado en la IA una herramienta necesaria para crear métodos de enseñanzas más efectivos y personalizados (Fu et al., 2024). Entre sus ventajas, destaca su capacidad de interactuar de manera conversacional ante preguntas complejas, tasa de éxito de respuesta alto, retroalimentación instantánea y acceso inmediato a la información (Eysenbach, 2023), además de entre otras muchas funciones. Además, también se destaca la automatización que supone para los estudiantes en las tareas educativas, la tutorización virtual, y las herramientas de aprendizaje interactivo (López-Baldominos et al., 2025). Diferentes estudios han demostrado como esta nueva herramienta permite a los estudiantes mejorar tanto los resultados académicos como mantener conexiones con compañeros, educadores y recursos educativos, cultivando un sentido de pertenencia y disminuyendo las sensaciones de aislamiento o ansiedad (Rahman, 2023; Shahzad et al., 2024; Saif et al., 2024). La razón de que la aceptación de la IA sea estudiada en el ámbito universitario estriba en que los estudiantes de educación superior en el nivel de postgrado muestran una familiaridad más profunda con la utilización de Chat-GPT en comparación con los de niveles educativos más bajos (Thormundsson, 2023). En este sentido, la mayoría de los estudios de la literatura se centran en los aspectos de la educación superior como baluarte del análisis de la adopción de la IA (Baek y Kim, 2023; Foroughi et al., 2023; Rahman, 2023; Saif et al., 2024; Strzelecki, 2024).

Debido a las ventajas anteriormente comentadas, esta herramienta ha sido utilizada en multitud de aplicaciones en la vida real como la creación de poesía, la narración de cuentos, la codificación, las matemáticas, la estadística, ingeniería, la traducción, la medicina o la física, entre muchas otras (Saif et al., 2024; Baghram et al., 2025; Wang et al., 2025). Sin embargo, su uso no ha estado exento de controversias y desafíos.

Si bien, autores como Lee (2024) destacan su utilidad como un buen asistente educativo, otros manifiestan preocupaciones relacionadas con la calidad de las respuestas, la fiabilidad de las fuentes, el fomento del

plagio, la dependencia tecnológica y la posible deshumanización del proceso educativo (Sanchez, 2023). Además, es destacable que la aplicación ChatGPT no puede sostener diálogos complejos y significativos. También existen preocupaciones legítimas en torno a la privacidad y seguridad motivadas por el uso de datos personales. Asimismo, el sesgo en los datos empleados para entrenar modelos de inteligencia artificial representa en muchos casos un riesgo, ya que puede reproducir prejuicios y estereotipos que afectan la equidad y calidad del proceso educativo. La implementación de herramientas como ChatGPT en contextos formativos exige, por tanto, una supervisión rigurosa y un marco ético sólido que asegure prácticas pedagógicas responsables.

El Chat-GPT supone una revolución en el ámbito de la tecnología, ya que permite establecer una relación directa con el usuario, implicando comunicaciones bidireccionales (Mollick et al., 2024; Erdman y Toro-Dupouy, 2025). Aunque existen herramientas tecnológicas que permiten establecer una comunicación directa con el usuario (los chatbots o los asistentes virtuales), la IA va un paso más allá (Zou et al., 2020). Esto se debe a que, mientras los primeros están enfocados en proporcionar respuestas automáticas a preguntas predeterminadas con patrones establecidos y sin capacidad de aprendizaje independiente, los segundos tienen capacidad de aprendizaje, ya que utilizan algoritmos y modelos matemáticos complejos (Jürgensmeier y Skiera, 2024). Por lo tanto, estas herramientas tienen la capacidad de realizar tareas que normalmente requerirían inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento, la percepción o la resolución de problemas complejos (Wang et al., 2024).

En el ámbito académico un correcto uso de estas nuevas tecnologías permite a los estudiantes una mayor adaptación a las cambiantes demandas del mercado laboral en la Cuarta Revolución Industrial (Erdmann y Toro-Dupouy, 2025). Preparar a los futuros graduados para el trabajo en la era digital implica la integración de tecnologías avanzadas y enfoques innovadores (Bonfield et al., 2020). Esto representa una transición de los métodos de enseñanza tradicionales a un paradigma educativo más orientado a la tecnología y centrado en el alumno (Salmon, 2019). Por lo tanto, un correcto uso del Chat-GPT en el contexto universitario, les permite a los distintos alumnos destacar la creación

de aprendizajes adaptativos y personalizados (Moreno, 2019), la generación de ideas, la corrección gramatical, la adquisición de conocimiento (Fu et al., 2024), la creación de experiencias personalizadas (Jürgensmeier y Skiera, 2024), automatización o mejora de la redacción (Reisenbichler et al., 2022), y las recomendaciones a los estudiantes (Wadhawan et al., 2023).

Numerosos estudios han analizado las plataformas de Inteligencia Artificial en el ámbito educativo (Menon y Shilpa, 2023; Niu y Mvondo, 2024; Shahzad et al., 2024; Mustofa et al., 2025). Sin embargo, existe una notable brecha de investigación sobre qué factores inciden en la intención de adopción de los estudiantes universitarios sobre ChatGPT. En este sentido, ningún estudio ha analizado previamente la autoeficacia, el valor percibido, TAM, e interacción parasocial y su efecto en la adopción tecnológica. Por ejemplo, Baek and Kim (2023) y Foroughi et al. (2024) observaron como la interacción social influye en la intención de uso en estudiantes universitarios. Sin embargo, la relación parasocial no fue analizada, investigando superficialmente las relaciones que se forman con la Inteligencia Artificial. Por otro lado, los estudios de Ashfaq et al. (2020) y Saif et al. (2024) no analizaron la relación parasocial de los estudiantes con la IA, sino que se limitaron al aspecto del valor percibido. Además, observamos como los estudios no realizan estudios cualitativos con lo que ello supone para una comprensión completa de la dinámica del uso de ChatGPT.

En la presente investigación se pretende analizar el grado de aceptación de ChatGPT en por parte de los estudiantes universitarios en los entornos educativos. La investigación parte, por tanto, de una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la aceptación de tecnologías emergentes en la educación superior, complementada con un estudio empírico que recoge datos cualitativos y cuantitativos sobre la percepción y el uso de ChatGPT. Se busca con ello ofrecer una visión comprensiva sobre los factores que favorecen o dificultan su integración en la práctica pedagógica.

En nuestro estudio utilizamos las siguientes variables, las cuales influyen en la intención de uso entre los estudiantes universitarios:

autoeficacia, valor percibido, interacción percibida, facilidad de uso percibida e interacción parasocial.

En cuanto a la autoeficacia, es un juicio mediante el cual una persona toma conciencia de la capacidad de planificar y tomar medidas para alcanzar un objetivo o nivel de rendimiento determinado (Bandura, 2002, Wang et al., 2024). La autoeficacia tiene varias ventajas, recogidas por la literatura, como la mejora en el compromiso (Piniel y Csizer, 2013), la resiliencia mediante la cual los individuos abordan el aprendizaje (Hatlevik et al., 2018) y una mayor creencia sobre sus propias habilidades (Wang et al., 2024).

Una mayor autoeficacia lleva a los usuarios a una mejora en realizar las actividades debido que proporciona al usuario una mayor confianza (Downey y Kher, 2015). Por lo tanto, permite a los estudiantes mejorar el uso de la tecnología, reconocer los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, identificar sus necesidades de aprendizaje, formular metas de aprendizaje, seleccionar estrategias de aprendizaje y evalúan sus resultados de aprendizaje (Pan, 2020; Rahman et al., 2023). Por lo tanto la literatura ha subrayado el papel que tiene la autoeficacia en la intención de uso de la tecnología (Gravill y Compeau, 2008; Meuter et al., 2005; Powell. 2013; Hsu et al., 2022). Rahman et al. (2023), en el contexto del aprendizaje de universitarios durante la pandemia del Covid-19, concluyeron que la autoeficacia influye en la facilidad de uso, en la utilidad percibida y en la intención de uso de la tecnología. Del mismo modo, Wang et al. (2024) analizaron el uso de la Inteligencia Artificial entre estudiantes de Instituto. Los resultados muestran que la capacidad técnica del uso de la IA influye positivamente en la autoeficacia y en el rendimiento del aprendizaje. En este sentido, la autoeficacia tecnológica puede atraer la intención conductual de los estudiantes hacia el uso del Chat-GTP con el objetivo de superar dificultades durante el proceso de aprendizaje universitario:

H1: La autoeficacia de los estudiantes incrementa su intención de uso de ChatGPT

En lo relativo al valor percibido, se define como “la evaluación general que hace el consumidor de la utilidad de un producto (o servicio)

basándose en las percepciones de lo que se recibe y lo que se da” (Zeithaml, 1988) o la preferencia de un consumidor por los atributos, el rendimiento y las consecuencias del producto que satisfacen sus objetivos (Woodruff, 1997). En nuestro estudio seguiremos la teoría del valor del consumo de Shet et al. (1991), los cuales establecen una relación entre los valores del producto y los comportamientos de compra. Estos autores señalan los siguientes cinco tipos de valor: funcional, social, emocional, epistémico y valor condicional. Trasladándolo al contexto de uso del Chat-GPT en el ámbito universitario, nuestra investigación está enfocada en el análisis del valor funcional y condicional. Por ejemplo, Watjatrakul (2016) investigaron como los rasgos de personalidad (neuroticismo y apertura a la experiencia) y los valores percibidos (funcional, emocional, social, epistémico y condicional) influyen en la intención de los estudiantes universitarios, en el contexto de aprendizaje en línea. Los autores concluyen que la apertura a la experiencia permite a los estudiantes el uso de la IA. Por lo tanto, estos estudiantes prestan más atención a la calidad del aprendizaje en línea, mientras que aquellos más neuróticos están menos abiertos a la experiencia. Por tanto, establecemos la siguiente hipótesis:

H2: El valor percibido por los estudiantes incrementa su intención de uso de ChatGPT

Davis (1989) es un marco teórico ampliamente utilizado por los distintos investigadores para predecir la aceptación de la tecnología de la información por parte de los usuarios. TAM está compuesto por facilidad de uso percibida y utilidad percibida. Por un lado, la facilidad de uso percibida está relacionado con el grado en que una persona cree que usar un sistema en particular no le supondrá ningún esfuerzo. Por otro lado, la utilidad percibida se refiere al grado en que una persona cree que usar una tecnología en particular mejorará su desempeño (Erdmann y Toro-Dupouy, 2025). Debido a su aceptación, esta teoría ha sido ampliamente utilizada en el ámbito de la adopción tecnológica en el mundo académico.

La relación entre la intención de uso de Chat-GPT entre los estudiantes universitarios a través del modelo TAM ha sido estudiado a través de diferentes estudios. Por ejemplo, Gao et al. (2022) integraron TAM,

mediante los constructos Facilidad de Uso Percibida y Utilidad Percibida, y la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003), a través del constructo normas sociales. Se demostró que la utilidad percibida, la norma social percibida y la actitud hacia la IA predicen la intención de usar IA; sin embargo, se encontró que la facilidad de uso percibida no tenía influencia significativa en la intención de uso. Erdmann y Toro-Dupouy (2025) utilizaron el modelo Technology Acceptance Model (Davis, 1989), mediante los constructos facilidad de uso y utilidad percibida, conjuntamente al valor percibido, a partir del Value-based Adoption Model (VAM, Kim et al., 2007) con el objetivo de analizar la intención de uso de la IA entre trabajadores de la Universidad. Los resultados demuestran que la facilidad de uso y utilidad percibida influyen en el valor percibido y en la intención de uso. Además, la utilidad percibida tiene una mayor influencia en la evaluación y adopción de la IA que la facilidad de uso. Finalmente, el valor percibido influye en la intención de adopción. En base a ello proponemos:

H3: La facilidad de uso hace que los estudiantes tengan una mayor intención de uso del Chat-GPT.

H4: La utilidad percibida hace que los estudiantes tengan una mayor intención de uso del Chat-GPT.

Otro de los factores de la literatura a analizar, la interacción parasocial se define como la ilusión de una persona de mantener un vínculo con figuras famosas de los medios de comunicación, aun cuando la interacción sea inexistente (por ejemplo, un actor en televisión) o mínima (por ejemplo, un presentador que interactúa ocasionalmente con su audiencia) (Horton y Wohl, 1956; Noor et al., 2022). Con la interacción parasocial los espectadores creen que participan activamente en una conversación significativa y bidireccional con entidades digitales, teniendo una conexión con ellas (Labrecque, 2014), siendo en un extremo ver a las máquinas como verdaderos amigos (Duong et al., 2025). En el contexto de la Inteligencia Artificial, Noor et al. (2022) han sido de los primeros en sostener que la relación parasocial también puede aplicarse a la IA. Ello es debido a que tiene los elementos que la literatura

considera esenciales para la existencia de un vínculo parasocial (Qiu y Benbasat, 2009). Dhiman et al. (2023) observaron como la relación parasocial era un factor mediador entre el valor percibido de la IA y la intención de uso. En el contexto del turismo, Duong et al. (2025) encontraron como la satisfacción y las interacciones parasociales influyeron positivamente en su intención de seguir utilizando ChatGPT para viajar. Sin embargo, en el ámbito educativo, no existen precedentes de estudios que hayan analizado la interacción parasocial. En base a ello proponemos:

H5: La relación parasocial hace que los estudiantes tengan una mayor intención de uso del Chat-GPT.

2. OBJETIVOS

Este estudio pretende identificar los factores que pueden influir a que los estudiantes tengan la intención de adoptar la aplicación ChatGPT con el objetivo de permitir a los educadores implementar métodos de enseñanza, evaluación y acompañamiento más precisos. Esta intención de adoptar se traduce en el uso actual de la tecnología, a partir la teoría de Ajzen (1991), el cual sostiene que las intenciones de los individuos se traducen en el comportamiento futuro al reflejar los factores motivacionales. El objetivo principal, por tanto, de este estudio, es desarrollar un modelo con el fin de analizar los principales factores que pueden influir en la adopción de ChatGPT en la educación, a través de: autoeficacia, valor percibido, facilidad de uso percibida, la utilidad percibida e interacción parasocial. Los objetivos intermedios de este estudio son los siguientes:

- O1: La autoeficacia influye positivamente en la intención de uso de Chat-GPT entre los estudiantes universitarios.
- O2: El valor percibido influye positivamente en la intención de uso de Chat-GPT entre los estudiantes universitarios.
- O3: La facilidad de uso percibida influye positivamente en la intención de uso de Chat-GPT entre los estudiantes universitarios.

- O4: La utilidad percibida influye positivamente en la intención de uso de Chat-GPT entre los estudiantes universitarios.
- O5: La interacción parasocial influye positivamente en la intención de uso de ChatGPT entre los estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

En lo relativo a la metodología utilizada para llevar a cabo la presente investigación, este estudio adoptó un enfoque explicativo secuencial de métodos mixtos que se llevó a cabo en dos fases principales: en primer lugar, la recopilación de datos cuantitativos y, en segundo lugar, la recopilación de datos cualitativos (Creswell et al., 2003).

Para llevar a cabo el primer paso, se optó por realizar encuestas entre los diferentes estudiantes de la Universidad de Sevilla y la Universidad de Huelva con el fin de recabar la información exhaustiva sobre el uso del ChatGPT y conocer la adopción de los estudiantes respecto a la utilización de la herramienta. Así, se obtuvieron un total de 584 encuestas válidas, ya desechadas aquellas que no habían sido completadas en su totalidad por los estudiantes. Así, se pudo obtener una muestra representativa de estudiantes universitarios de los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE), Finanzas y Turismo. Para la generación de ítems que se usaron en las encuestas y las preguntas formuladas para medir dichos ítems, nos basamos en la revisión literaria de estudios previos en revistas de impacto vinculadas con la adopción tecnológica y del uso de la Inteligencia Artificial. Una vez que tuvimos todas las encuestas, procedimos a tratarlas a través del uso de PLS-SEM debido a que es uno de los métodos más utilizados en las ciencias sociales por su capacidad para probar y rechazar hipótesis de investigación (Anderson y Gerbing, 1988). Además, PLS-SEM tiene ventajas sobre CB-SEM debido a que requiere menos hipótesis sobre las escalas de medición, el tamaño de la muestra y la distribución de los datos (Martín-Navarro et al., 2023).

En un segundo paso, para confirmar las relaciones mostradas a través del análisis cuantitativo, utilizamos datos cualitativos. La investigación cualitativa permite identificar factores desde la perspectiva del

participante, no del investigador, centrándose en cómo las personas interpretan sus experiencias y les dan significado (Bağrıacık-Yılmaz y Karataş, 2022). En este caso, para poder conseguir los datos cualitativos, se decidió utilizar la entrevista individual y personalizada entre los estudiantes. Concretamente, se llevaron a cabo un total de 15 entrevistas entre los estudiantes de los grados de ADE, finanzas y turismo. Dichas entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas palabra a palabra para su posterior estudio.

En resumen, la aceptación de ChatGPT por parte de los estudiantes universitarios constituye un fenómeno complejo que involucra múltiples dimensiones: tecnológica, pedagógica, ética, psicológica y organizacional. Entender los factores que influyen en la aceptación de esta tecnología resulta clave para diseñar estrategias de incorporación que maximicen sus beneficios y minimicen sus riesgos. Con este estudio pretendemos contribuir a esa comprensión a partir de un enfoque científico riguroso, que combine el análisis teórico de la literatura con la evidencia empírica obtenida a partir de la metodología utilizada, y que promueva una reflexión crítica sobre el papel de la inteligencia artificial en la educación del siglo XXI.

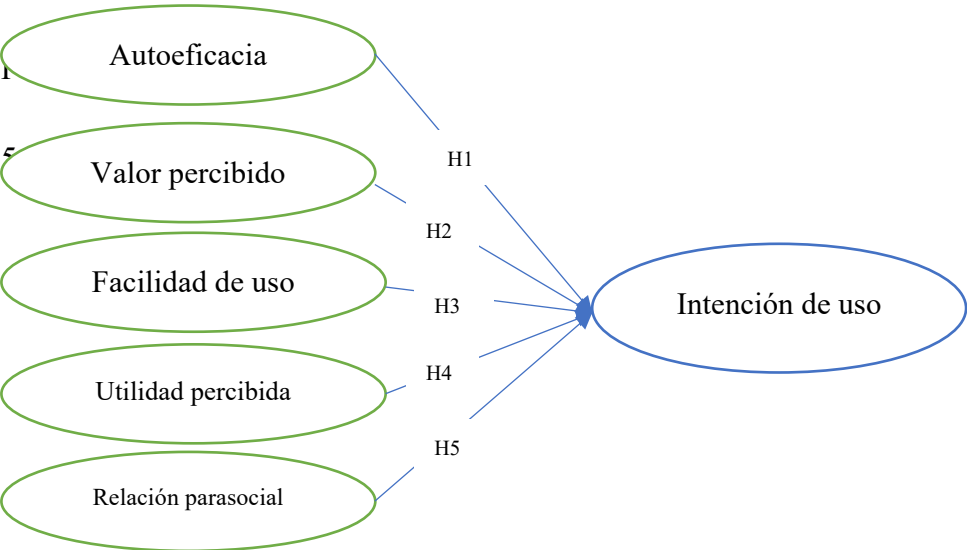
4. RESULTADOS

El análisis PLS SEM demuestra que todas las relaciones son positivas. Por tanto, la autoeficacia, el valor percibido, la interacción percibida y la interacción parasocial influyen en la intención de uso.

Finalmente, los resultados fueron corroborados a través de un análisis cualitativo mediante entrevistas. Generalmente, los estudiantes destacan su utilidad para obtener respuestas rápidas y claras. Por ejemplo, los estudiantes utilizan ChatGPT para realizar tareas académicas, como resumir temas, encontrar información específica y resolver dudas puntuales. En segundo lugar, incluyen la capacidad para obtener respuestas rápidas, organizar el estudio y clarificar conceptos difíciles. En tercer lugar, consideran que la calidad de la información proporcionada por ChatGPT es buena en general. En cuarto lugar, los estudiantes consideran que ChatGPT tiene valor en determinadas situaciones,

especialmente para obtener respuestas rápidas o encontrar información específica de forma rápida. Finalmente, los estudiantes se sienten capaces de interactuar con ChatGPT de manera eficiente, aunque reconocen la importancia de entender sus limitaciones y verificar la información proporcionada, y consideran que pueden interactuar con ChatGPT de manera eficiente, pero algunos sugieren que es necesario detallar las consultas para obtener respuestas precisas.

FIGURA 3: *Resultados*



A diferencia de otros estudios que analizan la IA en la adopción de los estudiantes universitarios (Baek y Kim, 2023; Foroughi et al., 2023; Rahman, 2023; Saif et al., 2024; Strzelecki, 2024), nuestro estudio es el primero que integra la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), la teoría del valor de consumo de Sheth et al. (1991), el TAM de Davis (1989) y la teoría de la Interacción Parasocial de Horton y Wohl (1956).

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha tenido como objetivo analizar los factores determinantes en la intención de uso de los estudiantes universitarios

de utilizar la herramienta ChatGPT con fines educativos, a través de una investigación empírica doble llevada a cabo con estudiantes de la Universidad de Huelva y la Universidad de Sevilla. Partiendo de un enfoque metodológico mixto, se ha explorado la influencia de dos grandes dimensiones: por un lado, la expectativa de desempeño, entendida a partir de la autoeficacia y el valor percibido de la herramienta; y por otro, la interacción, evaluada mediante la interacción parasocial y la interactividad percibida.

El enfoque metodológico doble llevado a cabo nos ha permitido por un lado contrastar con rigor las hipótesis planteadas, en línea con las buenas prácticas en investigación en Ciencias Sociales y Educación y, por otro lado, conseguir una visión integral de los factores que inciden en la aceptación y uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos posibilitan el hecho de identificar patrones de uso y actitudes por parte de los estudiantes universitarios hacia el uso de ChatGPT con fines educativos que pueden ser relevantes tanto para el diseño de estrategias pedagógicas como para la formulación de políticas institucionales sobre el uso ético y efectivo de estas herramientas.

A partir de los resultados obtenidos, se muestran una serie de recomendaciones prácticas dirigidas a los gestores universitarios, orientadas a potenciar los beneficios de ChatGPT (el acceso flexible al conocimiento, la retroalimentación inmediata o el apoyo al aprendizaje autónomo), al tiempo que se advierte sobre los potenciales riesgos asociados. Entre los posibles riesgos se destaca la posible existencia de sesgos cognitivos inherentes al modelo, el desarrollo de una dependencia excesiva a la herramienta, la pérdida de pensamiento crítico y el uso indebido de la tecnología en forma de plagio o suplantación del trabajo académico.

En consecuencia, se considera fundamental que la implementación de ChatGPT en el ámbito de la educación universitaria se haga de forma estratégica y bajo principios éticos sólidos. La formación continua del profesorado en competencias digitales, junto con el fomento de una alfabetización crítica en el estudiantado, se presentan como condiciones necesarias para una integración pedagógicamente válida de estas tecnologías.

Entre las implicaciones prácticas consideramos que el profesorado universitario debe supervisar el uso por parte de los alumnos, con el objetivo de evitar problemas de plagio o pérdida de capacidad de razonamiento. En este sentido, el pensamiento crítico se puede diluir debido a que la IA piense por ellos. Por otro lado, con el objetivo de evitar el plagio, deben introducirse por parte de las Universidades una serie de medidas correctoras de plagio de la IA. Aunque estudios recientes demuestran la complejidad de evitar esta problemática, animamos que la tecnología introduzca las medidas correctoras necesarias. En este sentido, Turnitin -una herramienta ampliamente utilizada- se ha visto incapaz de hacer frente a ello por problemas relacionados con falsos positivos.

Finalmente, se presentan una serie de futuras líneas de investigación, incluyendo el análisis de variables adicionales como la ansiedad tecnológica, la actitud crítica frente a la información generada por IA y la percepción del rol docente frente al uso de estas herramientas. Un entendimiento más amplio y profundo de este estudio permitirá avanzar hacia un modelo educativo que integre la inteligencia artificial no como un fin en sí mismo, sino como un recurso valioso al servicio de una educación más crítica y equitativa.

8. REFERENCIAS

- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Ashfaq, M., Yun, J., Yu, S., y Loureiro, S. M. C. (2020). I, Chatbot: Modeling the determinants of users' satisfaction and continuance intention of AI-powered service agents. *Telematics and informatics*, 54, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101473>
- Baek, T. H., y Kim, M. (2023). Is ChatGPT scary good? How user motivations affect creepiness and trust in generative artificial intelligence. *Telematics and Informatics*, 83, 102030. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.102030>
- Baghran, S. (2025). In search of extraterrestrial artificial intelligence through dyson sphere-like structures around primordial black holes. *The Astrophysical Journal*, 978(2), 132. <https://doi.org/10.3847/1538-4357/ad9b10>

- Bağrıacık Yılmaz, A., y Karataş, S. (2022). Why do open and distance education students drop out? Views from various stakeholders. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-x>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (2002). *Self-Efficacy: The exercise of control* (5th ed). W.H. Freeman and Company.
- Bonfield, C. A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., y Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher education pedagogies*, 5(1), 223–246. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*, (pp. 209–240). Thousand Oaks: Sage.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., y Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Dhiman, N., Jamwal, M., y Kumar, A. (2023). Enhancing value in customer journey by considering the (ad) option of artificial intelligence tools. *Journal of Business Research*, 167, 114142. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114142>
- Downey, J.P. y Kher, H. (2015). A longitudinal examination of the effects of computer self-efficacy growth on performance during technology training. *Journal of Information Technology Education. Research*, 14, 92–111. <https://doi.org/10.28945/2114>
- Duong, C. D., Nguyen, T. H., Ngo, T. V. N., Pham, T. T. P., Vu, A. T., y Dang, N. S. (2025). Using generative artificial intelligence (ChatGPT) for travel purposes: parasocial interaction and tourists' continuance intention. *Tourism Review*, 80(4), 813–827. <https://doi.org/10.1108/tr-01-2024-0027>
- Erdmann, A., y Toro-Dupouy, L. (2025). The influence of the institutional environment on AI adoption in universities: identifying value drivers and necessary conditions. *European Journal of Innovation Management*. <https://doi.org/10.1108/ejim-04-2024-0407>
- Eysenbach, G. (2023). The role of ChatGPT, generative language models, and artificial intelligence in medical education: A conversation with ChatGPT and a call for papers. *JMIR Medical Education*, 9(1).

- Filgueiras, F. (2024). Artificial intelligence and education governance. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 349-361.
<https://doi.org/10.1177/17461979231160674>
- Foroughi, B., Senali, M. G., Iranmanesh, M., Khanfar, A., Ghobakhloo, M., Annamalai, N., y Naghmeh-Abbaspour, B. (2023). Determinants of intention to use ChatGPT for educational purposes: Findings from PLS-SEM and fsQCA. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2226495>
- Foroughi, B., Senali, M. G., Iranmanesh, M., Khanfar, A., Ghobakhloo, M., Annamalai, N., y Naghmeh-Abbaspour, B. (2023). Determinants of intention to use ChatGPT for educational purposes: Findings from PLS-SEM and fsQCA. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2226495>
- Gravill, J., y Compeau, D. (2008). Self-regulated learning strategies and software training. *Information & Management*, 45 (5), 288–296.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2008.03.001>
- Hartman, R.S. (1967). *The Structure of Value: Foundations of a Scientific Axiology*.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M., y Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107–119.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- Horton, D., & Richard Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *psychiatry*, 19(3), 215-229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
- Hsu, C. C., Chen, Y. L., Lin, C. Y., & Lien, W. C. (2022). Cognitive development, self-efficacy, and wearable technology use in a virtual reality language learning environment: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02252-y>
- Joo, Y. J., Park, S., y Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59.
- Jürgensmeier, L., y Skiera, B. (2024). Generative AI for scalable feedback to multimodal exercises. *International journal of research in marketing*, 41(3), 468-488. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2024.05.005>
- Labrecque, L. I. (2014). Fostering consumer-brand relationships in social media environments: The role of parasocial interaction. *Journal of interactive marketing*, 28(2), 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2013.12.003>

- Lee, H. (2024). The rise of ChatGPT: Exploring its potential in medical education. *Anatomical sciences education*, 17(5), 926-931.
- Lee, D., Moon, J., Kim, Y. J., y Mun, Y. Y. (2015). Antecedents and consequences of mobile phone usability: Linking simplicity and interactivity to satisfaction, trust, and brand loyalty. *Information & Management*, 52(3), 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.12.001>
- López-Baldominos, I., Pospelova, V., Castillo-Martínez, A., Fernández-Sanz, L., Revina, A., y Rizun, N. (2025). How IT Professionals Perceive Artificial Intelligence Myths. *Acta Polytechnica Hungarica*, 22(1). <https://doi.org/10.12700/APH.22.1.2025.1.9>
- Martín-Navarro, A., Velicia-Martín, F., Medina-Garrido, J. A., y Palos-Sánchez, P. R. (2023). Impact of effectual propensity on entrepreneurial intention. *Journal of Business Research*, 157, 113604. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113604>
- Menon, R., Tiwari, A., Chhabra, A., y Singh, D. (2014). Study on the higher education in India and the need for a paradigm shift. *Procedia Economics and Finance*, II, 1, 886–871. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00250-0).
- Meuter, M. L., Bitner, M. J., Ostrom, A. L., y Brown, S. W. (2005). Choosing among alternative service delivery modes: An investigation of customer trial of self-service technologies. *Journal of Marketing*, 69(2), 61–83. <https://doi.org/10.1509/jmkg.69.2.61.60759>
- Mollick, E., Mollick, L., Bach, N., Ciccarelli, L. J., Przystanski, B., y Ravipinto, D. (2024). AI agents and education: Simulated practice at scale. *arXiv preprint arXiv:2407.12796*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.12796>
- Mustofa, R. H., Kuncoro, T. G., Atmono, D., y Hermawan, H. D. (2025). Extending the Technology Acceptance Model: The Role of Subjective Norms, Ethics, and Trust in AI Tool Adoption Among Students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100379.
- Niu, B., y Mvondo, G. F. N. (2024). I am ChatGPT, the ultimate AI Chatbot! Investigating the determinants of users' loyalty and ethical usage concerns of ChatGPT. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 76(May 2023)), 103562. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2023.103562>.
- Noor, N., Rao Hill, S., y Troshani, I. (2022). Artificial intelligence service agents: role of parasocial relationship. *Journal of Computer Information Systems*, 62(5), <https://doi.org/10.1080/08874417.2021.1962213>
- Piniel, K., y Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523–550. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5>

- Powell, A. L. (2013). Computer anxiety: Comparison of research from the 1990s and 2000s. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2337–2381. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.012>
- Qiu, L., y Benbasat, I. (2009). Evaluating anthropomorphic product recommendation agents: A social relationship perspective to designing information systems. *Journal of management information systems*, 25(4), 145-182. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222250405>
- Rahman, M. K., Bhuiyan, M. A., Mainul Hossain, M., y Sifa, R. (2023). Impact of technology self-efficacy on online learning effectiveness during the COVID-19 pandemic. *Kybernetes*, 52(7), 2395-2415. <https://doi.org/10.1108/K-07-2022-1049>
- Rahman, S. (2023). Examining students' intention to use ChatGPT: Does trust matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(6), 51–71. <https://doi.org/10.14742/ajet.8956>
- Reisenbichler, M., Reutterer, T., Schweidel, D. A., y Dan, D. (2022). Frontiers: Supporting content marketing with natural language generation. *Marketing Science*, 41(3), 441-452. <https://doi.org/10.1287/mksc.2022.1354>
- Saif, N., Khan, S. U., Shaheen, I., ALotaibi, F. A., Alnfiai, M. M., y Arif, M. (2024). Chat-GPT; validating Technology Acceptance Model (TAM) in education sector via ubiquitous learning mechanism. *Computers in Human Behavior*, 154, 108097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108097>
- Saif, N., Sajid, U. K., & Imrab, S. (2024). Chat-GPT; validating Technology Acceptance Model (TAM) in education sector via ubiquitous learning mechanism. *Computers in Human Behavior*, 143747. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108097>
- Sánchez, O. V. G. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98-107.
- Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>
- Sheth, J.N., Newman, B. I. y Gross B. L. (1991). Consumption Values and Market Choices. Theory and Applications. *Journal of Marketing Research*, 29(4), 487-489.
- Strzelecki, A. (2024). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive learning environments*, 32(9), 5142-5155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>

- Thormundsson, B. (2023). Global user demographics of ChatGPT in 2023, by age and gender. Statista. <https://www.statista.com/statistics/>
- Tituaña, S. P. P., Jiménez, L. A. B., Torres, C. E. S., & Flores, K. M. V. (2024). La inteligencia artificial como recurso educativo en la educación superior. *recimundo*, 8(3), 48-67.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Wadhawan, I., Jain, T., & Galhotra, B. (2023, May). Usage and adoption of chatbot in education sector. In 2023 7th international conference on intelligent computing and control systems (ICICCS) (pp. 1097-1103). IEEE.
- Wang, J., Zeng, Z., Li, Z., Liu, G., Zhang, S., Luo, C.,... y Zhao, L. (2025). The clinical application of artificial intelligence in cancer precision treatment. *Journal of Translational Medicine*, 23(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12967-025-06139-5>
- Wang, Y. M., Wei, C. L., Lin, H. H., Wang, S. C., y Wang, Y. S. (2024). What drives students' AI learning behavior: A perspective of AI anxiety. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 2584-2600. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2153147>
- Watjatrakul, B. (2016). Online learning adoption: effects of neuroticism, openness to experience, and perceived values. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(3), 229-243. <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2016-0017>
- Woodruff, R. B., y Gardial, S. F. (1996). *Know Your Customer: New Approaches to Understanding Customer Value and Satisfaction*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52, 2-22. <https://doi.org/10.2307/1251446>
- Zou, B., Liviero, S., Hao, M., y Wei, C. (2020). Artificial Intelligence Technology for EAP Speaking Skills: Student Perceptions of Opportunities and Challenges. En: Freiermuth, M.R., Zarrinabadi, N. (eds) *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users*. New Language Learning and Teaching Environments. Palgrave Macmillan, Cham.

ANÁLISIS DE CLASES DE MÚSICA (METODOLOGÍAS ACTIVAS) PARA EDUCAR UNA MIRADA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

SUSANA SARFSON

*Universidad de Zaragoza,
Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca*

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se refiere a un proyecto de innovación docente universitaria realizado mediante una convocatoria competitiva de la Universidad de Zaragoza, iniciado en el curso 2019/20 y desarrollado a lo largo de cinco cursos lectivos, en el que se propone desarrollar o ejercitar competencias transversales de la titulación así como mejorar la capacidad de observación docente de los estudiantes de Magisterio en Educación Infantil. Para esto, en primer lugar, se ha realizado una selección de videos con fragmentos de clases de Educación Musical desarrolladas con niños y niñas de 3 a 6 años en distintos lugares del mundo, en las que se ponen en práctica las metodologías activas de Educación Musical que se estudian en la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical* (Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca). Son clases disponibles en video en la plataforma Youtube, de acceso libre y público. Los estudiantes deben observar y analizar estas clases, consideradas buenas prácticas y detectar cuestiones no necesariamente evidentes para un lego. La propuesta se realiza en pequeño grupo, y se pone en común en gran grupo, de manera de contrastar las observaciones, y valorar distintas perspectivas docentes y musicales. Se trata de movilizar conocimientos pedagógicos generales con los específicos de la enseñanza musical en esta etapa, y potenciar la autonomía de pensamiento, a la vez que iniciar a los estudiantes en el trabajo en equipos

docentes, habitual en los colegios de Educación Infantil. Se ejercita el trabajo en comunidad de práctica y *Expert Thinking*, y se procura también poner en práctica una perspectiva antropológica, al prestar atención a lo cotidiano, a aquellos indicios que ponen de manifiesto cómo cada persona va construyendo su aprendizaje.

2. CONTEXTO

En los estudios correspondientes al Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza existe una asignatura denominada *Desarrollo de la Expresión Musical* que se imparte en un único cuatrimestre en tercer curso. Esta asignatura tiene el propósito de proporcionar formación musical y didáctica. Dentro de los contenidos de la asignatura se imparten nociones de las metodologías clásicas de educación musical: Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Martenot, etc. Esto se aborda en forma teórico-práctica, y en las clases se ofrece un repertorio de actividades que los estudiantes puedan implementar en su futuro profesional. Cada grupo de clase está integrado por alrededor de 60 estudiantes, y se imparten dos grupos en forma paralela (total: alrededor de 120 estudiantes por curso lectivo, teniendo en cuenta que en cada grupo aproximadamente el 10% de los estudiantes no ha participado por no acogerse al sistema de *evaluación continua*, que es el marco en el que se ubica el trabajo que aquí se expone). La asignatura se ubica en el segundo semestre lectivo.

Cuando se comenzó con este proyecto de innovación docente, se realizó una experiencia piloto en la que se planteaban muchos más objetivos, indicadores e ítems (Sarffson, 2021), pero en sucesivas puestas en práctica y después de una reflexión acerca de los procesos realizados y los resultados alcanzados, se realizó un recorte, enfocado con mayor precisión y fundamentación epistemológica en el hecho del desarrollo del pensamiento experto con una mirada antropológica.

A continuación se refieren las cuestiones comunes a todos los grupos durante los cinco cursos lectivos en los que se ha realizado esta experiencia.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos fundamentales de este proyecto de innovación docente universitario que, como se ha mencionado, se ha desarrollado a lo largo de cinco cursos lectivos (cinco cohortes distintas) se enfocaron en que los estudiantes de magisterio en educación infantil pudieran desarrollar una mirada docente en la asignatura “Didáctica de la Expresión Musical”, que les permitiera distinguir con claridad los objetivos de educación musical de aquellas actividades mediante las que se busca abordarlos, y comprender las conductas observadas en los fragmentos de clases grabadas, detectando dificultades de aprendizaje y formas de abordarlas por parte de los docentes.

A su vez, el objetivo de buscar generar esta mirada docente, es decir, una forma de comprensión profunda de aquello que se observa en una clase, requiere de aproximaciones sucesivas con niveles de profundidad creciente. Esta idea se inspira en los principios del denominado *Expert Thinking*, es decir, el desarrollo de un marco de pensamiento propio de las competencias profesionales, en este caso, docentes.

También existe un ejercicio de perspectiva antropológica, dirigir la vista del docente al presenta, prestar atención a indicios que pueden ser sutiles pero reflejan aspectos que son importantes en los procesos escolares y sugieren cómo están aprendiendo cada uno de las alumnas y alumnos.

Los objetivos principales, tal como se plantearon en el proyecto, fueron los siguientes:

- 1. Integrar las competencias docentes y musicales, a través del desarrollo de prácticas de observación y posterior deducción en pequeño grupo de trabajo.
- 2. Analizar, siguiendo una guía de observación, clases de educación musical en las que se siguen las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodaly y Willems, grabadas en distintos contextos escolares internacionales.

- 3. Reconocer los objetivos didáctico-musicales, contenidos y actividades dentro de cada una de las clases observadas.
- 4. Ejercitar el *Expert Thinking*, es decir, estructuras de pensamiento y funcionamiento a modo de equipo docente escolar, como preparación para su futuro desarrollo profesional.

4. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para diseñar la propuesta se procuró ejercitar el denominado *Expert Thinking*. Un experto pone en práctica un marco mental de organización del conocimiento en el cual se integran y recombinan los conocimientos y competencias adquiridos en forma desconectada en diversas asignaturas. La orientación metodológica seguida corresponde a los principios de la Carl Wieman Science Education Initiative, integrada en la Universidad de Columbia⁸⁶.

Algunos de estos principios orientadores para enfocar situaciones de aprendizaje enmarcadas en el desarrollo del *Expert Thinking* son los siguientes:

- Elegir un *topic* propio de la actividad profesional.
- Seleccionar los materiales, circunstancias y definir cómo los estudiantes abordarán esos materiales: considerar contextos, realizar estudios de caso, resolverlo en pequeño grupo, ofrecer un guión de orientación para la observación del caso.
- Hacer explícito a los estudiantes que para resolver la propuesta deben integrar conocimientos y competencias de diversas asignaturas ya aprendidas y que no existe una única respuesta correcta y sintética.
- Las producciones de los estudiantes deben incluir argumentación para la toma de decisiones, definir un ranking, hacer

⁸⁶ <https://cwsei.ubc.ca/home>

observaciones de cuestiones que no sean superficiales y puramente descriptivas.

Con respecto a la observación escolar, buscar desarrollar estrategias que permitan una construcción compartida; en este caso concreto, se trata de realizar observaciones directas y no participantes (Fuertes Camacho, 2011). Por otra parte, se tiene en cuenta que es necesario e importante dar énfasis a modelos educativos donde los estudiantes sean protagonistas de su formación (Díaz Hernández et al., 2015).

Asimismo, se ha tenido en cuenta que los estudiantes abordaran una situación del mundo real (en este caso son videos de fragmentos de clases de educación musical de distintos contextos geográficos y escolares) para que la actividad les permitiera observar interacciones espontáneas dentro de clases de música que aplican algunas de las metodologías activas clásicas de educación musical (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems).

Por otra parte, el enfoque antropológico se basa en la idea de acercarse a las problemáticas buscando comprender y registrar los tramos de sentido que se producen (Rockwell, 2011).

El enfoque general es de trabajo colaborativo en pequeños grupos que funcionen como equipos docentes para que visionaran los fragmentos seleccionados, correspondientes a clases de música realizadas con grupos de niñas y de niños en diversos contextos, y posteriormente responder a las cuestiones referidas en un guion de observación. Se proporcionaron al menos tres videos con fragmentos de clases de educación musical para cada una de las cuatro metodologías referidas (Dalcroze, Orff, Kodaly y Willems) de manera que cada grupo pudiera escoger entre esos materiales un video de cada metodología. Para orientar el proceso de desarrollo de esta mirada docente que referimos se presentó a los estudiantes un guión para orientar las observaciones y facilitar el intercambio de argumentos entre los miembros de cada grupo, de manera de que funcionaran en forma similar a los equipos docentes escolares. Se buscó que los estudiantes debatieran acerca de los objetivos concretos de aprendizaje musical que se persiguen con cada una de las actividades, con la perspectiva didáctico-musical, y que observaran posibles dificultades de aprendizaje y cómo los docentes reorientan cada

actividad para procurar solventarlas. Es decir, se trató de una aproximación a la forma de trabajo habitual en los colegios.

Por otra parte, se integró la actividad dentro del esquema previsto para realizar la *evaluación continua* de la asignatura. Se trata de que los estudiantes conozcan cómo se distribuyen las distintas partes de la asignatura, cómo se evalúa cada parte, qué valor tiene en el peso de la calificación final. Toda esta información está plasmada en la *Guía docente*, que además de estar publicada, se explica y aclara en la primera clase de la asignatura.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta experiencia, realizada con cinco cohortes de estudiantes universitarios de magisterio, intenta materializar una experiencia que busca sumergirse en lo cotidiano de la labor docente y contribuir a la comprensión de procesos de aprendizaje musical, muchas veces generando en los estudiantes más preguntas que respuestas absolutas. Se trata de ejercitar una manera de mirar y de escuchar que devela lo cotidiano de la enseñanza musical en las escuelas. Tal como explica Rockwell, sumergirse en lo cotidiano puede proporcionar evidencias de las estructuras y esas preguntas pueden abrir alternativas (Rockwell, 2011).

Los estudiantes, distribuidos en pequeños grupos de 4 o 5 participantes, disponen de un listado de videos seleccionados en Youtube que corresponden a fragmentos de clases de educación musical que aplican una o varias metodologías activas clásicas (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willemse). A partir de un guión que es una mera orientación para la observación, deben prestar atención no sólo a la descripción de la actividad de enseñanza y aprendizaje musical, sino deducir qué objetivos busca dicha actividad, qué dificultades de aprendizaje se ponen en evidencia y cómo los docentes tratan de solventarlas. Para completar la tarea, los estudiantes universitarios de magisterio deben referir qué les ha llamado la atención y qué pueden proponer para aplicar en su futura práctica docente.

Al ver el proceso que se va desarrollando y observar cómo los estudiantes universitarios participan en esta propuesta, se observa que la mayor

parte de los estudiantes realizan muy eficazmente la primera parte de la tarea: una descripción minuciosa de las acciones pero, al menos en una primera instancia, a veces pasan por alto la razón de estas actividades, para qué se realizan esas acciones, qué finalidad didáctica tienen. Es decir, su perspectiva inicial es eminentemente conductista. Sin embargo, después de realizar una reunión con cada grupo de estudiantes, conversar con ellos para tener un primer *feedback* e invitar a plantear preguntas (¿Para qué se realiza esta actividad? ¿Qué se aprende? ¿Qué se ejercita? ¿Dónde está la discriminación auditiva? ¿Hay interpretación musical? ¿Hay imitación? ¿Algún niño o niña muestra dificultades concretas, cuáles?) todos los grupos mejoran en su aproximación, surgen muchos interrogantes y observaciones valiosas que ponen de manifiesto que se va generando una mirada distinta y más comprensiva.

Estas reuniones posteriores a la primera aproximación resultan importantes para realizar un asesoramiento personalizado, para que cada pequeño grupo enfoque y profundice su mirada hacia indicios que algunas veces son muy sutiles. Se les insta a reflexionar acerca de que cada actividad tiene una correlación directa con objetivos didácticos y a deducir cuál es el objetivo concreto de educación musical en cada una de las actividades, cuáles son las dificultades de aprendizaje que se ponen en evidencia para alcanzar esos objetivos, cómo estas dificultades se podrían clasificar en categorías, y cómo cada docente interviene para intentar que cada niñas o niño supere esa dificultad y concrete el ejercicio o aprendizaje propuesto. Por lo tanto, van pasando de esa perspectiva conductista inicial a una mirada más amplia, que contempla no sólo conductas sino también aspectos menos evidentes, algunos de los cuales resultan especialmente interesantes porque a partir de la tipología de errores, un docente puede atisbar cómo es el proceso de aprendizaje y tener en cuenta los distintos estilos de estos aprendizajes, en este caso centrados en la educación musical. Es decir, la perspectiva va modificando la capacidad de comprensión.

Los estudiantes adquieren la práctica de la observación sistemática y se inician en un *pensamiento experto* y la forma de trabajo en equipos docentes, tal como harán en su ejercicio profesional. Ya no es un mero listado de actividades de educación musical (a modo de recetas) sino

que a partir de ideas generales de actividades secuenciadas se comprende la necesidad de adaptación y de alerta por parte del docente para tener la flexibilidad de ampliar, sugerir, insistir en un determinado aspecto del aprendizaje musical con un grupo concreto y en ese día. Se corroboran los hallazgos de Hammerness, Darling-Hammond, y Shulman, (2002) quienes estudiaron cómo los estudiantes de magisterio, a través de estudios de caso, pueden ir pasando de un estilo de pensamiento *naive* a otro más sofisticado y con perspectiva profesional. Asimismo, resulta útil observar buenas prácticas docentes en contextos educativos diversos (Díaz Hernández et al., 2015).

Todos los grupos de estudiantes de las cohortes participantes han alcanzado resultados positivos reflejados no sólo en la mera resolución de un trabajo práctico para una asignatura universitaria, sino fundamentalmente en la adquisición personal de un enfoque que les permite comprender tramos de sentido, en este caso de los aprendizajes musicales y aplicar esa mirada profesional en el futuro.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza de recursos metodológicos para la educación musical de Emile Jacque-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly y Edgar Willems se realiza en las aulas universitarias en forma teórico-práctica. Los estudiantes universitarios de magisterio pueden aprender procedimientos y un repertorio de actividades variadas y amenas que se pueden poner en práctica en las escuelas. Sin embargo, en general es poco frecuente que el profesorado universitario pueda mostrar *in situ* cómo se pueden llevar a cabo estos repertorios didáctico-musicales en las escuelas, con la consiguiente referencia directa a las dificultades de aprendizaje concretas, su categorización y posibles vías de solución.

A partir de estas cuestiones se propone a los estudiantes la observación sistematizada de fragmentos de clases de educación musical en las que se utilizan las mencionadas metodologías, de manera que puedan acceder a la observación de niñas y niños en situación de aprendizaje, no para hacer descripciones sencillas sino para ejercitarse en un tipo de pensamiento propio de docentes expertos. El hecho de contar con un

guión de observación y de pautas para el debate en pequeños grupos de trabajo favorece que los futuros docentes reflexionen e interactúen como suele ser habitual en los centros escolares. Estos equipos docentes valoran las dificultades que se reflejan en las conductas registradas en los videos, observan cómo un docente experimentado ha intentado abordar esas dificultades para solucionarlas o mejorar el resultado, y proponen, si es posible, alternativas que se podrían aplicar en la secuencia didáctica. La mirada antropológica se va desarrollando en forma colaborativa, en reuniones similares a las que se realizan en los centros escolares cuando los docentes buscan abordar problemáticas cotidianas y tratan de comprenderlas y abordar posibles vías de acción. En esas reuniones se toman en cuenta los indicios sutiles que evidencian cómo aprende cada niña y cada niño, cómo se reflejan errores que muestran el proceso de interiorización musical del *tempo*, del ritmo, de la comprensión de las frases musicales, de la memoria musical, etc. Reflexionan acerca de cómo el docente a cargo de cada clase visionada ha abordado esas dificultades y proponen nuevas ideas: se acercan a lo cotidiano buscando comprender e incluso anticiparse a las dificultades más habituales del aprendizaje musical escolar.

En la experiencia piloto realizada en el curso 2019-2020, los resultados registrados habían plasmado que los estudiantes habían interiorizado mejor muchos conceptos musicales que se abordan en Educación Infantil, así como vocabulario técnico (musical y didáctico) y aclarado procedimientos (Sarfson, 2021). Sin embargo, en las experiencias posteriores se ha preferido profundizar en aspectos menos evidentes, tales como la capacidad de detectar formas distintas de aprendizaje en las niñas y niños que participan en las clases que se observan a través de los videos, dificultades concretas de aprendizaje, dificultades en la concentración y cómo los docentes plantean estrategias sutiles para mejorar esas dificultades. Se ha considerado prioritario ejercitar el trabajo colaborativo, el intercambio de puntos de vista argumentados acerca de posibles razones para esas dificultades que se vislumbran y la propuesta de posibles actividades para mejorar no sólo el aprendizaje estrictamente musical sino la relación entre los miembros del grupo-clase, el clima afectivo y el disfrute en la actividad musical.

En su autoevaluación, los estudiantes han valorado positivamente esta experiencia, aunque algunos responden que al comienzo no les resultó fácil discriminar entre objetivo, contenido y actividad, y especialmente subrayan que valoran ejercitar su capacidad de diagnóstico docente a partir de la observación. También refieren el interés que ha supuesto trabajar en forma de equipos docentes, como en las escuelas donde van a desarrollar su labor profesional. Dado que la valoración en términos de aprendizajes es positiva, se estima positivo haber integrado esta propuesta como parte de la evaluación continua de la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical* (estudios correspondientes al Grado e Magisterio en Educación Infantil, que en la Universidad de Zaragoza se plantea en el segundo semestre del tercer curso).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La autora de este trabajo desea hacer explícito su agradecimiento a la Universidad de Zaragoza a través del Vicerrectorado de Política Científica, que ha apoyado la realización de los proyectos de innovación docente PIIDUZ 4588/23 y PIIDUZ 19-070.

También agradece a todos los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca que han participado a lo largo de cinco cursos lectivos y que le ha permitido ampliar la comprensión de un proceso formativo complejo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fuertes-Camacho, M.T (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward Expert Thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 219–243.
<https://doi.org/10.1080/1047621022000007594>
- Díaz Hernández, M., Borges del Rosal, M., Veladez Sierra, M. y Zambrano Guzmán, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas psychologica* 14 (3), 913-922.
Doi:10.1114 4/ Javeriana.upsyl4-3.vbpd
- Rockwell, E., (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, G. y Neufeld, M. R., *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, CLACSO, 27-52.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.12>
- Sarfson, S. (2021). Educar la mirada docente: Análisis de clases de música en distintos contextos. En Carro Sancristóbal, L., Carabias Herero, M. y Morcillo Casas, V. (Eds.) (2021). *Buena orientación, buena elección. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. Universidad de Valladolid, 446-450.

