



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores

Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

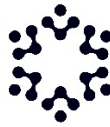
Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ	
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	

SECCIÓN I

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: REFLEXIONES Y ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1. EL METODO SOCRATICO. OPORTUNIDAD EN LA ERA DIGITAL Y DE PANDEMIA	22
BENITO CADENAS NOREÑA	

CAPÍTULO 2. LA PRACTICA FISICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19	36
RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA	
GABRIEL MARTÍNEZ RICO	
SAMUEL LÓPEZ CARRIL	
CARLOS PÉREZ CAMPOS	

CAPÍTULO 3. UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA UNIVERSIDAD TRAS EL COVID-19	54
MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM.	

CAPÍTULO 4. PERCEPCIONES DE MAESTROS HACIA LA MODALIDAD NO PRESENCIAL A CAUSA DEL COVID-19	72
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ	
MANUEL REINA PARRADO	
OLGA GUIJARRO CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	

CAPÍTULO 5. LAS HERRAMIENTAS DOCENTES WEB 2.0: UN ANÁLISIS DEL EFECTO COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	91
ANTONIO CHAMORRO-MERA	
FRANCISCO JAVIER MIRANDA-GONZÁLEZ	
FRANCISCO I. VEGA-GÓMEZ	
JESÚS PÉREZ-MAYO	

CAPÍTULO 6. LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	113
ALÍCIA MARTÍ CLIMENT	

CAPÍTULO 7. NOTAS GUIADAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	136
ROSARIO RUIZ-OLIVARES	
CAPÍTULO 8. BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE IMPACT OF COLLABORATIVE TASKS ON STUDENT ENGAGEMENT	158
IGNACIO MARTINEZ BUFFA	
CAPÍTULO 9. LA EVALUACIÓN DE MATERIAS DE CONTENIDO CUANTITATIVO MEDIANTE DOCENCIA VIRTUAL DEBIDO A UN CONFINAMIENTO POR COVID-19	180
ANA M. MARTÍN-CARABALLO	
EULALIA ROMERO PALACIOS	
ÁNGEL F. TENORIO VILLALÓN	
CAPÍTULO 10. COIL (APRENDIZAJE COLABORATIVOS INTERNACIONAL ONLINE): EXPERIENCIAS DE UN INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO EN PERIODO DE PANDEMIA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA	206
MARÍA GRACIA CARPENA-NIÑO	
GABRIELA PEDRERO HUERTA	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MODALIDAD ONLINE	225
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 12. RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	247
MARIANA N. SOLARI-MERLO	
CAPÍTULO 13. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN TIEMPO DE COVID, UNA EXPERIENCIA INTRAUNIVERSITARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCAM Y PONTIFICIA COMILLAS	271
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JORGE BURGUEÑO LÓPEZ	
CAPÍTULO 14. COOPERACIÓN, GAMIFICACIÓN Y TIC EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL (GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL)	290
OLIMPIA GARCÍA LÓPEZ	
M ^a MERCEDES ARIAS GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 15. LA FORMACIÓN ONLINE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MEDIO VIRTUAL.....	319
ARMADA CRESPO, JOSÉ MANUEL	
MORENTE MONTERO, ÁLVARO	
BENÍTEZ SILLERO, JUAN DE DIOS	
CAPÍTULO 16. LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESPAÑA	340
GLORIA CALABRESI	
DARIO RANOCCHIARI	
CAPÍTULO 17. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN TIEMPOS DE COVID-19 EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	356
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
CAPÍTULO 18. LA EXPERIENCIA MUSICAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONFINAMIENTO	370
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
AMELIA MORALES-OCAÑA	
CAPÍTULO 19. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MODELOS DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	392
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI	
JON ALTUNA URDIN	
ARKAITZ LAREKI ARCOS	
CAPÍTULO 20. MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL: UNA ADAPTACIÓN A NIVELES NO UNIVERSITARIOS CON APLICACIONES AL COVID-19.....	410
BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ	
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE	
OLGA RUIZ CAÑETE	
CAPÍTULO 21. STRESS METODOLÓGICO, ADAPTACIÓN Y RESPUESTA DE UN MÉTODO B-LEARNIG ANTE LA EMERGENCIA DOCENTE DEL COVID-19.	433
RAÚL RAMÍREZ RUIZ	
M ^a JOSÉ RAMOS ROVI	

CAPÍTULO 22. METODOLOGÍAS COVID-ACTIVAS. BALANCE DE IMPLEMENTACIÓN	452
M. ESTRELLA SÁNCHEZ CORCHERO	
CAPÍTULO 23. UN MODELO HÍBRIDO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE FAMILIA.....	468
NEUS CORTADA CORTIJO	
EDUARD VAQUERO TIÓ	
M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN	
ANNA MASSONS-RIBAS	
CAPÍTULO 24. REVISIÓN DE LA FORMACIÓN EN HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MEDICINA DE CATALUÑA	487
SÍLVIA ESPINOSA MIRABET	
MÓNICA PUNTÍ BRUN	
CAPÍTULO 25. RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DEL COVID-19: UNA CRÍTICA AL CONCEPTO DE “DISPOSITIVO” Y “DISTANCIAMIENTO SOCIAL”	510
FRANK BRADY MORALES ROMERO	
MAGDIEL GÓMEZ MUÑIZ	
JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ	
CAPÍTULO 26. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	526
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

SECCIÓN II

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JJURÍDICAS

CAPÍTULO 27. INNOVAREA, ADOPCIÓN E I NNOVACIÓN TECNOLÓGICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	541
CARMELO BRANIMIR ESPAÑA VILLEGAS	
CAPÍTULO 28. LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE.....	570
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO	

CAPÍTULO 29. EL MÉTODO SCRUM EN LA GESTIÓN DOCENTE. CÓMO AFRONTAR EN REMOTO UN VERIFICA PARA MÁSTER UNIVERSITARIO	592
FERNANDO BONETE VIZCAÍNO MAITANE PALACIOS LÓPEZ	
CAPÍTULO 30. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS	606
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 31. MÁS ALLÁ DE LA GAMIFICACIÓN: EVALUACIÓN DE <i>MENTIMETER</i> COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL Y <i>ONLINE</i> EN CIENCIAS SOCIALES	623
FRANCISCO FRANCÉS GARCÍA LLUÍS CATALÀ-OLTRA AGUSTÍN GARCÍA-RAMOS ELOY GARCÍA-GARCÍA	
CAPÍTULO 32. <i>TWITTER</i> COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA Y DE LA EMPRESA	644
DAVID GONZÁLEZ AGUDO PAU INSA SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 33. USO DE EDPuzzle EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	661
CECILIA CANCINO ARAYA SABRINA LAMPAS ROSENTHAL VICTORIA CUEVAS CARVAJAL	
CAPÍTULO 34. TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A KEY TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT. A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS	679
SALVADOR BAENA MORALES	
CAPÍTULO 35. EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA DOCENCIA TELEMÁTICA: BENEFICIOS DE LAS LÍNEAS DE TIEMPO.....	696
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 36. ENSEÑANZA VIRTUAL: LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE.....	714
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 37. CANALES DE TELEGRAM EN EL ÁMBITO STEM DE LAS CIENCIAS. UN CAMINO INNOVADOR EN LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE	734
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 38. ACERCAR EL TERRITORIO AL AULA: LA UTILIZACIÓN DE STORYMAP WEBS COMO RECURSO DOCENTE ...	757
JUAN JOSÉ PONS IZQUIERDO	
CAPÍTULO 39. LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.....	776
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ	
MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
CAPÍTULO 40. APLICACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO <i>GALLITO-API</i> PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE BREVES EJERCICIOS ESCRITOS.....	797
JUAN IGNACIO CASTIEN MAESTRO	
CRISTINA CUENCA GARCÍA	
ANNA ZLOBINA KUZMINA	
CAPÍTULO 41. RETOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA DIGITALIZACIÓN DIDÁCTICA TRAS EL CONFINAMIENTO	821
OLGA SEGOVIA-PULIDO	
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
CAPÍTULO 42. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC	842
BEATRIZ MEDERER-HENGSTL	

SECCIÓN III.

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS: ESPECIAL ATENCIÓN AL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y MÁSTER

- CAPÍTULO 43. EL CONCURSO CREA INGENIOS:
UN APORTE DE CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTOS A LA
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA 859**
TELLY YARITA MACÍAS ZAMBRANO
CARMEN LILIANA MERA PLAZA
VERÓNICA DEL PILAR ZAMBRANO BURGOS
LUZ DEL CARMEN GALARZA SANTANA
- CAPÍTULO 44. EMPODERAMIENTO INDÍGENA
BRASILEÑO MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS
UNIVERSITARIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN 874**
ABAD-MERINO, SILVIA
SEGOVIA-AGUILAR-, BLAS
GARCÍA-CABRERA, MARÍA DEL MAR
MAURICIO DE SOUSA, MARCONDY
- CAPÍTULO 45. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DEFINICIÓN
DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR..... 892**
SONIA VECINO-RAMOS
M^a PAOLA RUIZ-BERNARDO
- CAPÍTULO 46. EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL
DESDE LA REFLEXIÓN DE FUTUROS DOCENTES
EN PRÁCTICAS EXTERNAS 918**
IRENE GARCÍA LÁZARO
JOSÉ JUAN ROA TREJO
- CAPÍTULO 47. DESK RESEARCH: LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
DE ESCRITORIO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 943**
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 48. MULTI- AND INTERDISCIPLINARY
ASPECTS IN EUROPEAN RESEARCH PROJECTS WITH SPECIAL
RELEVANCE TO THE INCLUSION OF PUBLIC POLICY IN MARIE
SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS PROJECTS..... 962**
JULIA MANETSBERGER
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 49. BLOG ON-LINE DE DERECHO: UNA NUEVA HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE JURISPRUDENCIA.....	974
JOSÉ LEÓN ALAPONT	
CAPÍTULO 50. LA GEOGRAFÍA REGIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LÍNEA.....	988
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN JOAN CARLES MEMBRADO TENA NÉSTOR VERCHER SAVALL JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
CAPÍTULO 51. BASES DE DATOS Y ALFABETIZACIÓN JURÍDICA	1009
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LOS EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN: FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA MEMORIA HISTÓRICA. UN ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS EN POZOBLANCO (CÓRDOBA).	1025
M ^a DEL MAR TÉLLEZ GUERRERO	
CAPÍTULO 53. CÓMO HEMOS CAMBIADO: MONTILLA, DEL CATASTRO DE ENSENADA A LAS FICHAS ESTADÍSTICAS MUNICIPALES ACTUALES	1063
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA SARA CORTÉS DUMONT ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
CAPÍTULO 54. OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL	1078
JORGE CONDE LÓPEZ ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA	
CAPÍTULO 55. COMPETENCIAS GRÁFICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS.....	1099
MANUEL BLANCO PÉREZ	

CAPÍTULO 56. CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE INCLUYAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ALUMNOS EN UN SERVICIO A LA SOCIEDAD	1116
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
JORGE JUAN MOYA VELASCO	
CAPÍTULO 57. APRENDIZAJE – SERVICIO Y ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS. UN EJEMPLO EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	1134
NÉSTOR VERCHER SAVALL	
JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
SERGIO BELLÉS MONSERRAT	
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
CAPÍTULO 58. ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA.....	1154
DANIEL GARCÍA-PÉREZ	
MARTA SANTACREU IVARS	
ALBERTO BELLIDO ESTEBAN	
EMILIO VERCHE BORGES	
CAPÍTULO 59. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19	1180
FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN	
JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO	
CAPÍTULO 60. DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE: COMUNICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MEDIANTE AUDIO Y VÍDEO.....	1207
INGRID MOSQUERA GENDE	
CAPÍTULO 61. LECTURA Y ACCESO A CONTENIDO CIENTÍFICO DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRADO DE LOGOPEDIA	1236
CAROLINA SÁNCHEZ GIL	

CAPÍTULO 62. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1250
MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS	
FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA	
ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA	
CAPÍTULO 63. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1270
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO	
CAPÍTULO 64. MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	1297
JORGE MOYA VELASCO	
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 65. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES.....	1317
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 66. ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL.....	1337
MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS	
MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI	
CAPÍTULO 67. INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN	1354
MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN	
JENNIFER GARCÍA CARRIZO	

SECCIÓN IV
LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Y LOS ESTUDIOS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: VISIÓN GENERAL Y
EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 68. LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	1370
MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 69. ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS	1390
MARÍA GABRIELA RODRÍGUEZ LLAMAS	
JUAN PABLO AGUILAR GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 70. ¿INNOVACIÓN O REFORMA? APORTES DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA A LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	1414
TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL	
CAPÍTULO 71. EL TEST ZAPTSI-GARRIDO: UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL.....	1431
ROCIO GARRIDO	
ANNA ZAPTSI	
BELÉN ZURBANO	
CAPÍTULO 72. LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO.....	1465
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 73. NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO	1495
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA	
CAPÍTULO 74. LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	1512
JESÚS GUZMÁN MORA	

B. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

- CAPÍTULO 75. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA (ECO)FEMINISTA EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA** 1536
ASTRID AGENJO CALDERÓN
- CAPÍTULO 76. APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y *DESESIDADES* TRANSDISCIPLINARES**..... 1553
MAITE IGLESIAS-BUXEDA
PALOMA GARRIDO-REINA
LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 77. INTERDISCIPLINARIEDAD: EL DERECHO EUROPEO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL** 1576
INÉS FERNÁNDEZ-CABA
- CAPÍTULO 78. COMPRENDER LA “LÓGICA DEL DOMINIO”: LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA DE VAL PLUMWOOD COMO EJE TRANSVERSAL EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO** 1600
JAVIER ROMERO
- CAPÍTULO 79. COOPERACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES: EL CASO MANUELA V. EL SALVADOR.** 1621
JAVIER GARCÍA MEDINA
ÁNGELES SOLANES CORELLA
- CAPÍTULO 80. TRADUCIR LA GUERRA: LA REESCRITURA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA FEMENINA EN LA OBRA DOCUMENTAL DE SVETLANA ALEKSIÉVICH** 1645
MARGARITA SAVCHENKOVA
- CAPÍTULO 81. MUJER Y DEPORTE, JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE** 1669
TATIANA CONSTANTÍ ORTIZ
CARLOS PEREZ-CAMPOS
RÓMULO JÁCOBO GONZÁLEZ GARCÍA
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ
- CAPÍTULO 82. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**..... 1691
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
CARMEN LEÓN-MANTERO

SECCIÓN V.
**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SUS DIVERSAS MANIFESTACIONES
EN LA UNIVERSIDAD EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS CON ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS
PRÁCTICAS EN SU APLICACIÓN**

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 83. «UNIVERSIDAD», LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UCO: NUEVA REALIDAD, NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS. ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1711
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 84. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL HACIA EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD	1729
GABRIEL MARTÍNEZ-RICO MARGARITA CAÑADAS PÉREZ RÓMULO GONZÁLEZ-GARCÍA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
CAPÍTULO 85. INNOVACION DOCENTE, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	1750
CARLOS PÉREZ-CAMPOS GABRIEL MARTÍNEZ RICO JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
CAPÍTULO 86. UNIVERSIDAD INCLUSIVA Y EL COVID-19: CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE	1776
ANA B. SANCHEZ-GARCIA ROCÍO GALACHE IGLESIAS VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ JOSÉ LORENZO GARCIA SANCHEZ JOSE ANGEL GALLEGO GONZALEZ	
CAPÍTULO 87. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD	1800
TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA CONCHA ANTÓN RUBIO	

B. ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO 88. LA ATENCIÓN A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD MOTORA A TRAVÉS DE LA DANZA COMO TERAPIA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	1822
LAURA ARMAS JUNCO MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK	
CAPÍTULO 89. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	1843
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ	
CAPÍTULO 90. ¿SERIOUS GAMES O CHARLAS EDUCATIVAS? COMPARATIVA DE DOS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES.	1859
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 91. <i>CORDIVA</i> , CÓRDOBA INCLUSIVA. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ALUMNADO DE ESO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.	1877
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 92. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CREACIÓN DE UN AULA VIRTUAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO EN EL GRADO DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	1913
CAROLINA SÁNCHEZ GIL ENRIQUE GONZÁLEZ MARTÍN	
CAPÍTULO 93. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.....	1933
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 94. EL FOMENTO A LA LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	1952
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA	

INTRODUCCIÓN

La docencia e investigación en las Ciencias Sociales y Jurídicas no se realiza en el vacío. No debe ser así. Se debe tener en cuenta la realidad del mundo que las rodea y llevar además consigo un continuo proceso de aprendizaje, incluyendo el relativo a las nuevas tecnologías, las innovaciones metodológicas y de didáctica, así como otras cuestiones transversales, que permitan adaptarse a las necesidades de cada momento.

Estos son los hilos conductores del libro que tiene en sus manos, el cual engloba un amplio número de capítulos realizados por un rico elenco de profesores e investigadores de universidades de varios países, incluido España, y pertenecientes a las diversas disciplinas que conforman la aludida rama de conocimiento.

Como no podía ser de otro modo, la obra presta una gran atención al impacto que está suponiendo la actual emergencia sanitaria mundial asociada al coronavirus (COVID-19) en el quehacer diario de los docentes e investigadores universitarios de nuestra rama. Así, la sección primera está dedicada a ello, con estudios muy ilustrativos que abordan este inesperado impacto, fruto de la pandemia que estamos viviendo. No cabe duda que muchos de los cambios acaecidos van a quedarse y perdurar en el tiempo. El presente libro además se postula como pionero en este análisis.

Seguidamente, nos encontramos con una segunda sección dedicada al impacto de las nuevas tecnologías, en especial las TICS, y su aplicación en la innovación de la docencia e investigación en nuestra rama de conocimiento. Lo previsible va a ser que en el futuro haya considerables desarrollos en estos ámbitos y que se conviertan en una base esencial del docente e investigador del futuro.

Posteriormente, la tercera sección aborda el impacto de las nuevas metodologías y la innovación en la labor cotidiana en la docencia e investigación. Los trabajos incluidos en esta sección presentan un componente de un marcado carácter práctico, abordando especialmente la

actividad de prácticas externas, los trabajos de fin de grado y los programas y proyectos de internacionalización de las universidades.

Tras ello, entramos en el abordaje de otras cuestiones transversales que necesariamente debe acompañar a la docencia e investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. Así, la sección cuarta se dedica a la perspectiva de género en la docencia e investigación y a la inclusión de los estudios feministas en sus enseñanzas. Todo ello debe ser un objetivo compartido por toda la Universidad. En concreto, en esta sección hay un primer apartado con trabajos dedicados a reflexiones generales sobre el particular y otro segundo sobre experiencias y prácticas concretas que ilustran con detalle este quehacer.

Finalmente, en la sección quinta se incluye otra cuestión transversal de importancia como es la atención a la diversidad en sus múltiples manifestaciones. Se incluye un buen número de trabajos con reflexiones interesantes y de considerable aplicación práctica. La sección se divide, igualmente, en dos apartados, uno primero más general y otro segundo con prácticas y estudios de caso.

En conclusión, esperamos que la presente monografía contribuya a la reflexión y mejora de la innovación en la docencia e investigación universitaria de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Creemos que este libro podrá ser una herramienta de consulta de primer orden para los docentes e investigadores interesados en este particular.

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
Universidad de Sevilla

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

SECCIÓN I

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA
INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE
LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS:
REFLEXIONES Y ESTUDIO DE CASO

EL METODO SOCRATICO. OPORTUNIDAD EN LA ERA DIGITAL Y DE PANDEMIA

BENITO CADENAS NOREÑA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El confinamiento provocado por las medidas para paliar los efectos del COVID-19 ha provocado un gran cambio en la enseñanza. Ello ha obligado a los docentes y alumnos a incorporar herramientas tecnológicas que parecían impensables hace apenas un par de años. A parte de acelerar la formación y las nuevas técnicas, la difícil situación ha hecho aflorar otras necesidades del sistema educativo.

Una de esas carencias es la falta de participación por parte de los alumnos en las clases de la educación superior. Existen varios motivos por los que esto sucede, pero parece que el enfoque que se dan a las clases está entre los fundamentales.

¿Cómo cambiamos las clases para que los alumnos participen y se conviertan en un aprendizaje significativo? A través del dialogo y las preguntas socráticas. Este estudio viene a demostrar que el método socrático¹ facilita y aumenta la participación del alumnado.

Las ocasiones en las que un profesor hace preguntas en las clases universitarias es claramente baja (Fink 2005), pero las veces que los estudiantes responden al profesor o a otro compañero es aún más extraño. Al final nos encontramos alumnos con Excelentes resultados académicos que no son capaces de expresarse y argumentar cuando terminan

¹ Método de diálogo o demostración lógica para la búsqueda de nuevas ideas o conceptos.

sus estudios. Esta realidad solo se explica por la falta de práctica durante la carrera universitaria.

Esta reflexión exige que los docentes se interroguen sobre sus metodologías y actuaciones didácticas (Revenga 2010), es decir, qué creencias, convicciones y teorías empujan y justifican sus prácticas de enseñanza.

La pandemia del COVID-19 ha dado una oportunidad para realizar cambios y probar nuevas metodologías, que permitan hacer las clases más dinámicas e intentar que los alumnos contribuyan en las sesiones, siendo protagonistas de su propia formación.

El método socrático se asienta en múltiples principios entre los que se encuentran la dimensión instrumental del aprendizaje y la creación de sentido. Es por ello por lo que puede dar respuesta a las necesidades de la educación superior y mejorar las capacidades de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es difundir este método como solución didáctica provechosa en la docencia presencial y no presencial (en remoto), especialmente en el área de la economía. Mejorar las capacidades comunicativas y el pensamiento crítico del alumnado.

Teniendo en cuenta las necesidades de la educación superior, con la investigación pretendemos conseguir que los alumnos alcancen los siguientes objetivos competenciales y de aprendizaje:

- Impulsar habilidades de comunicación oral.
- Potenciar destrezas de razonamiento y argumentación.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Promover valores y actitudes de respeto y tolerancia.
- Desarrollar el trabajo colaborativo.

La persecución de todos estos objetivos confluye en la voluntad de educar ciudadanos críticos, responsables y solidarios, que conozcan la realidad y el mundo que nos rodea para ser capaces de exponer sus opiniones y tomar decisiones. En definitiva, que los alumnos adopten un

papel activo en su aprendizaje y sean capaces de aprender a aprender. Veamos sus orígenes y principales características.

3. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL METODO SOCRÁTICO

“El grado sumo del saber es contemplar el por qué” SOCRATES

3.1. ORIGEN

El método socrático es una metodología a través de la cual se plantea que el ser humano sea capaz de madurar y movilizar sus recursos, haciéndole reflexionar sobre las problemáticas que le preocupan. Siendo esto así, no existe unanimidad sobre que significa y en que consiste.

Según la profesora Carmen Segura (2017) “Más que unas técnicas o procedimientos concretos es una actitud, una manera de ver el mundo y comprender la realidad”.

Sea como fuere, estamos hablando de un método contrastado, que existe hace 25 siglos y que continua vigente hoy en día.

Desarrollado por Sócrates uno de los grandes filósofos de la Antigua Grecia. Los principios socráticos están expuestos en los “*Diálogos de Platón*”². Todo lo que se sabe de Sócrates es por sus discípulos, ya que no se dispone de escritos elaborados por el maestro. En los “*Diálogos*” Platón describe las enseñanzas del filósofo.

Según Sócrates, el objeto de la filosofía es enseñar la virtud. El vincula la virtud al conocimiento, comenzando este último con la duda. Esta visión que tenía Sócrates de como enseñar es revolucionaria hoy y ya lo era en el siglo V antes de Cristo. Sus principios eran contrarios al conservadurismo imperante que existía en Atenas³ “*un régimen*

² Está compuesto por varios diálogos. El que aquí se refiere es el de Eutifrón o De lo santo, Apología de Sócrates, Critón, Fedón o Del alma.

³ Con el paso del tiempo Atenas se convirtió en la ciudad donde imperaba el dialogo, cuna de la democracia y Esparta, por lo contrario, ciudad muy centralizada, con fuerte disciplina y poco dialogo.

patriótico fuertemente disciplinado, con mucho que memorizar y sin demasiado tiempo para el cuestionamiento” (Castro 2012).

Con esta nueva realidad, aparece otra actitud filosófica que sitúa al hombre en el centro de una organización política, como ciudadano libre. Es por ello por lo que Sócrates conduce a sus alumnos a examinarse a sí mismos, a darse cuenta de su propia ignorancia, no para burlarse de ellos o con la finalidad de sentirse superior, sino para darse cuenta de lo que no saben. A cuestionarse a ellos mismos, poniendo en duda los conocimientos y luego razonando con los otros alumnos. “*Solo se que no se nada*” Sócrates.

En este método todos cuentan con la posibilidad de dialogar, debatir y realizar la exposición de *argumentos* que vislumbren la verdad sin necesidad de imponer. El maestro socrático tiene como objetivo estimular el dialogo a fin de incitar las ideas de sus discípulos, para que por sí mismos descubran la verdad.

3.2. ETAPAS DEL MÉTODO SOCRÁTICO

El método socrático es conocido como Mayéutica que significa “*hacer nacer la verdad*”. El maestro enseña mediante la discusión de problemas, interrogando hábilmente al alumno. Lo incita para que juntos, encuentren la verdad. Es un proceso dialéctico, que por medio de una sucesión de preguntas formuladas a conciencia busca reconocer o dilucidar los conocimientos u opiniones de sus interlocutores. A partir de la duda (hay que hacer dudar al alumno) se inicia convenientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen entonces, como dos momentos fundamentales de esta distribución existencial:

La Ironía que es como la fase de preparación, se considera destructiva y negativa dentro del proceso. Consiste en hacer preguntas a los alumnos del tipo *¿Como que es X? ¿Que, como y para qué?* Las respuestas van siendo *refutadas* por el profesor. Ello no se trata de decir lo contrario que enuncia el alumno, sino de forma diferente. El objetivo es reconocerse ignorante de lo que creía saber, reconociendo los límites de

nuestro conocimiento. Esto es lo que los antiguos maestros griegos reconocían como la primera sabiduría verdadera.

Existe lo que sería como una segunda fase o estadio (mencionada anteriormente) que sería la Mayéutica. Se considera “*EL arte de ayudar a dar luz*” o “*hacer nacer la verdad*” como decíamos antes. Se considera esta como fase constructiva y de indagación. Consiste en guiar las respuestas del hacia la definición universal mediante razonamientos inductivos. De esta forma es el propio sujeto el que encuentra la solución por sí mismo.

4. DISCUSIÓN

4.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Como se menciona en la introducción de este estudio el método socrático favorece y aumenta la participación de los alumnos en las clases. Es especialmente apropiado para las asignaturas del entorno de la *economía*. *Al ser* una ciencia social, y está muy relacionada con los problemas de la vida, tanto a nivel macro, así como micro.

Como dice Segura (2017) método socrático nos invita por lo tanto a adoptar una actitud que nos predisponga a conocer el mundo que nos rodea y comprender la realidad.

En este apartado discutimos y revisamos como esta fórmula encuentra su espacio dentro de la innovación docente. Para ello se empleará la taxonomía de Bloom, que califica los aprendizajes según una categoría jerárquica de pensamiento.

A pesar de su origen y antigüedad el método socrático encaja dentro de las metodologías activas que se utilizan en la docencia del Siglos XXI. Ello queda en evidencia con la definición que López (2005) hace sobre las mismas, siendo:

“Un proceso interactivo basado en la comunicación profesor estudiante, estudiante- estudiante, estudiante- medio que potencia la implantación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes”.

En el debate socrático también existe esta comunicación entre los distintos interlocutores y comparte la máxima de poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Basándonos en la taxonomía de Bloom el método socrático fortalece los niveles intermedios y altos del proceso de aprendizaje, como son el de entender, aplicar, analizar y evaluar. Precisamente son estos los niveles que se deben mejorar en la educación superior y es por ello por lo que se recomienda utilizar en estas etapas y no en otras.

Según Anderson y Krathwohl, (2001) el Segundo nivel -Comprender- en la metodología de Bloom, se basa en “*Mostrar entendimiento básico de hechos e ideas a la hora de encontrar la información*”. En las clases actuales universitarias antes de iniciar un dialogo de este tipo, los alumnos leen un texto relacionado o buscan información para tener un entendimiento básico. Para debatir han de investigar e informarse, apoyándose de las tecnologías de la información y la comunicación.

Según Álvarez et al (2013), uno de los puntos de partida fundamentales del aprendizaje dialógico es que considera que todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje (por la inteligencia cultural) y que, a su vez, todas se ven beneficiadas de los procesos comunicativos desarrollados. Los procesos comunicativos ofrecen redes para comprender mejor los contenidos y a su vez aumentan la autoestima.

Dialogar implica saber expresar ideas y escuchar, en definitiva, desarrollar un pensamiento crítico. A través del debate se potencian destrezas de razonamiento y argumentación, valores y actitudes, habilidades fundamentales a la hora de afrontar el estudio de una ciencia social como es la economía. También se desarrolla el trabajo colaborativo, los alumnos trabajan juntos para construir su propio aprendizaje y el de los demás.

El método socrático funciona realizando preguntas de tipo inductivo, que es una estrategia por la cual parte de premisas particulares para generar conclusiones generales.

Es un método que se lleva a cabo a través del planteamiento de cuestiones sobre un tema o idea con el fin de buscar la verdad y encontrar respuestas a los interrogantes planteados. Consiste en llevar a cabo un razonamiento inductivo mediante el ejercicio dialógico. Esta característica del método es especialmente interesante para el proceso de enseñanza aprendizaje y que sea realmente significativo para el estudiante. Como bien apuntaba el economista sueco Daniel Kahneman (2011), “*El ser humano tiene una tendencia hacia lo general sobre lo particular*”. Esta estrategia puede fortalecer el pensamiento de aplicar dentro de la taxonomía de Bloom, “*Aplicar el conocimiento para resolución de problemas en una nueva situación*”. Sin embargo, las bondades del método socrático no se quedan en los niveles intermedios de la famosa clasificación. Basándonos en la taxonomía de Bloom, (Anderson y Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956), el pensamiento crítico forma parte de un orden superior, por tratarse de un pensamiento más complejo y elaborado. Para llegar a ese nivel parece de utilidad aplicar el método socrático, ya que con este se favorece el pensamiento crítico, donde se puede generar un diálogo entre docente y discente, en el que el primero emite preguntas que generan discusión analítica entre los segundos, los cuales tendrán que argumentar la defensa de estas.

Al proponer diferentes cuestiones que a través del dialogo guiado los alumnos puedan rechazar o aceptar se fomenta el espíritu crítico, se consigue llegar a la esencia del tema planteado, pudiendo cuestionar lo que se nos presenta como verdad en el camino hacia el conocimiento (Medina, 2014).

Es por ello por lo que con esta metodología se mejora la comunicación oral, y de esta forma se detectan los conocimientos pendientes de adquirir por el alumno, así como los fallos de los conocimientos adquiridos.

Se pretende así que sea el alumno el que evalúe sus propios conocimientos, utilice su propio razonamiento, ordene sus pensamientos, profundice en los asuntos que le rodean, hasta conseguir afianzar su aprendizaje. En esta fase del método socrático se alcanza uno de los últimos niveles de la taxonomía de Bloom – evaluar- en donde se aprende a

“justificar, presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información”

4.2. EVIDENCIA EMPÍRICA

Estudios *previos* encontrados, que vienen a confirmar que el método socrático aumenta la participación y el interés de los estudiantes, existiendo también mejoras en la comprensión.

Resulta relevante comentar distintos estudios en los que se ha puesto en práctica el método socrático en la docencia jurídica. En ese sentido, consideramos interesante la idea manifestada por autores como Chicharro (2016), cuando indican que, al aplicar el método socrático en algunas asignaturas del Grado en Derecho de la Universidad Pública de Navarra, los alumnos consiguen una mejor comprensión de los conceptos teóricos a la vez que practican diferentes técnicas que les demandará su futuro ejercicio profesional. Así mismo, encontramos referencias aplicadas al derecho procesal, contexto en el cual se ha tildado de idónea la utilización del método socrático, no solo para lograr que sus alumnos consigan alcanzar un pensamiento crítico ayudados por el propio contexto dialógico del método, sino también para el desarrollo de las competencias profesionales que requiere la práctica jurídica (Letelier, 2017).

Consideramos del mismo modo, comentar las aportaciones realizadas sobre la aplicación del método socrático en la pedagogía contemporánea de autores como Castro (2012), quien basa su exposición en el estudio realizado por Martha Nussbaum sobre la gran utilidad del método socrático en la educación liberal para formar ciudadanos capaces de resolver disyuntivas derivadas de la diversidad humana en un contexto multicultural y cada vez más internacionalizado. Las citadas aproximaciones han centrado su aplicación en el desarrollo de la pedagogía enfocada hacia un contexto más normativo y moral como es el marco jurídico. Plantea preguntas de distinta naturaleza hacia la búsqueda de respuestas que nos lleven a maximizar la utilidad en la gestión de los recursos escasos que persigue la economía.

Existen diversos estudios que corroboran la idoneidad de aplicar el método socrático en la enseñanza como es el caso de Bossi López, B. C (2017), o Segura, et. al. (2016). Los investigadores utilizaron la pregunta socrática en asignaturas de grado y máster para fomentar el pensamiento crítico, animando a los estudiantes a la reflexión y a la búsqueda de respuestas. También se pusieron como objetivo fomentar el dialogo y la comunicación entre los estudiantes. El estudio logro despertar el interés del alumnado, fomento la participación y la toma de la palabra en clase (Segura 2017). El proyecto también consiguió mejoras en los rendimientos de los estudiantes. Tanto el análisis como la evaluación se realizó mediante encuestas (cuestionarios con respuesta tipo nada, poco, bastante o mucho) y las propias notas comparadas con semestres previos. El estudio llevado a cabo por de Najarro (2011), llega a similares conclusiones.

5. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ALGUNAS DIFICULTADES ASOCIADAS

5.1. MÉTODO SOCRÁTICO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Como se viene comentando, la base del método socrático está en el dialogo. Toda herramienta que fomente el debate ayudara a alcanzar los objetivos propuestos. Los confinamientos provocados por las medias para luchar contra la pandemia del COVID-19 han hecho necesario un gran uso de las nuevas tecnologías. Estas han demostrado que pueden ser útiles para aumentar la participación.

Los recursos TIC⁴ contribuyen a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más eficiente. La tecnología hace posible que se pueda dar a los alumnos un papel activo en su aprendizaje, que con los métodos tradicionales sería muy difícil lograr. Hace que los alumnos se sientan más cómodos y motivados, al mismo tiempo que contribuye a que puedan poner en práctica habilidades tecnológicas, estas

⁴ Son todas las herramientas tecnológicas que se utilizan para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

habilidades les aportarán importantes beneficios tanto en su desarrollo personal como en su futuro desempeño profesional (Cutanda et al., 2009).

El método socrático se presenta válido para las clases en remoto al facilitar la participación. Estos instrumentos disponen de muchas herramientas que ayudan y facilitan el diálogo. Ello sería válido utilizando cualquiera de las aplicaciones de video llamada⁵. Por un lado, existen distintas vías de comunicación, pueden hacer intervenciones directas, habladas y también escritas o indirectas (en el foro). Estas últimas ayudan a intervenir a los alumnos que les cuesta hablar más en público. Por otro lado, estas aplicaciones permiten tener la posibilidad de estar unos delante de otros, tanto los alumnos como el profesor. Eso equivaldría a estar colocados en círculo en aula, necesario según Castro y Morales (2015). Según el autor, para fomentar que el diálogo sea fluido es importante ajustar la organización del espacio y la distribución del mobiliario que se utiliza en el aula. Según Castro y Morales (2015) el aprendizaje es un proceso que depende de múltiples factores y que requiere de unas condiciones ambientales específicas para facilitar el desarrollo de los alumnos. En ese sentido y para ajustar la organización del espacio a las necesidades específicas se dispone del aula en círculo, con esto pretendemos que los alumnos puedan mantener el contacto visual en todo momento y facilitar así la comunicación oral entre todos.

Todavía no existen muchos estudios relacionados entre las nuevas tecnologías y el método socrático. En este sentido Suarez et al. 2016 en una investigación titulada “*Apropiación de las redes sociales para la aplicación del método socrático en el pensamiento crítico*”, realizado para analizar el efecto del diálogo socrático en el pensamiento crítico de un grupo de educación superior utilizando las redes sociales, observaron mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje en la competencia de comprensión lectora.

⁵ Nos referimos a aplicaciones con gran desarrollo durante la pandemia, como pueden ser Zoom, Teams y otras similares.

5.2. DIFICULTADES ASOCIADAS AL MÉTODO

Este apartado demuestra de lo ambicioso y no exento de dificultades con las que el método se encuentra, en especial para el profesor que opte por esta vía. Desde el prisma del docente la utilización de este método requiere del dominio y actualización continua de la materia impartida (Revenga2010). La dialéctica no es un mecanismo que se pueda aplicar con éxito en un primer momento, se domina de forma progresiva, con la práctica, para ello es necesario experimentar avances y retrocesos en su dominio. Para lograr su aplicación y al ser un proceso complejo, no existe un procedimiento universal que consiga hacer dominar la habilidad de manera eficiente, se trata de trabajar en su puesta en marcha de forma tenaz y constante (Ortiz, 2020).

Según Luelmo (2018), este tipo metodologías de aprendizaje requieren no solo un cambio radical en cuanto a la actitud de los alumnos sino también del profesorado. Atendiendo a este enfoque los alumnos han de hacerse responsables de su propio aprendizaje por lo que se espera de ellos que sean capaces de tomar decisiones al mismo tiempo que se persigue fomentar su grado de autonomía. El papel del profesor cambia también completamente, ya que ya no se espera de él que sea la fuente principal del conocimiento en el aula, sino que adopte una posición de guía, que negocie son con sus alumnos y que les permita elegir. Para emplear con éxito una metodología activa en el aula se deben dar una serie de condiciones mínimas.

Según Fernández (2006), en un primer lugar, se requiere que el alumno se enfrente a unas condiciones de partida complejas, para que posteriormente, se le pueda pedir que elabore un trabajo o actividad evaluable con relación a la situación o condición de partida. Como último condicionante, el autor expone que es necesario que a la hora de realizar el trabajo requerido (ya sea de forma individual o en grupo) el alumno solo requiera la acción del profesor como guía en el desarrollo de actividad.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado viene a confirmar que el método socrático aumenta la participación de los estudiantes y aumenta la comprensión de estos. Por la revisión bibliográfica realizada y por el análisis posterior se constata que el método es más indicado para las etapas de educación superior, que para otras de nivel intermedio.

Analizando el método desde la taxonomía de Bloom, el dialogo que se genera y la necesidad de argumentación fortalece los niveles de pensamiento más altos que son los de analizar y evaluar dentro de la clasificación. La mejora en las competencias de comunicación y participación en clase lo confirman los estudios realizados por Segura et. al 2017 y otros). Sin embargo, el método socrático destaca por su contribución al pensamiento crítico de los alumnos, (Najarro 2012, Segura eta al. 2017, Suarez et al. 2016).

Por otro lado, parece que el método socrático encaja bien con las nuevas tecnologías por las sinergias que se producen entre ambos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible la investigación del método socrático. Empezando por el Profesor Schwartz, por utilizarlo conmigo, como estudiante. A Javier Fernández Lasquetty, Vicerrector de la Universidad Francisco Marroquín y al profesor Eduardo Fernández Luiña profesor también de la UFM por haber inspirado el trabajo. A las alumnas del máster de profesorado de la Universidad Isabel I, Sheila Martin Puerto y Laura Calleja Reina, por sus contribuciones al estudio. A mi familia, mis padres Karin y Benito, a mi hermana Karin y a mi sobrino Liam.

8 REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. González Cotado, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: revista pedagógica*, (26), 209-224.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY, NY: Longmans, Green.
- Bossi López, B. C., Segura Peraita, M. C., Ingala Gómez, E. A., & Gómez Tirado, G. (2017). El método socrático catalizador del pensamiento crítico dentro del aula. Repositorio institucional de la UCM.
- Castro Faune, C. (2012): *El Método Socrático y su aplicación pedagógica contemporánea*. Bajo palabra. *Revista de filosofía*, 2 (7), 441-452.
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Chicharro Lázaro, A. (2016). El diálogo socrático como parte de la formación práctica en los estudios de derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE 44 Nueva Época)*, (14), 41-59.
- Cutanda García, E. M., Fernández Diego, M., González Ladrón de Guevara, F. y Lorente Guzmán, D., (2009). Utilización de herramientas tecnológicas colaborativas en el sector de la formación. El caso de los centros públicos de enseñanza secundaria. *Economía industrial*, (374), 139-147.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educativo siglo XXI*, 24, 35-56. *Revistas UM*.
- Fink L. (2005). *Creating significant learning experiences an integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. Editions Farrar Strauss & Giroux
- Letelier Loyola, E. (2017). Hacia el rescate del método socrático en el aprendizaje actual del derecho procesal. *Opinión Jurídica: Publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín*, 16(31), 117-134.

- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. (pp. 4-21). *Encuentro Journal*, (27). ISSN 1989-0796.
- Medina Medina, M. I. (2014). Actualidad económica y educativa. Necesidad de una vuelta a la pedagogía platónica/Current economic and educational situation. Necessity of a return to the platonic pedagogy. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 15.
- Najarro Rúa, A. H. (2011). Método socrático y desarrollo de la criticidad de los estudiantes de economía-Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2010.
- Ortiz Torres, E. A. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas/Dialectics in education researchs. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 2, 48 2011, pp. 1-26 Universidad de Costa Rica.
- Revenga, A (2010) Las relaciones entre filosofía y didáctica. En Cifuentes (ed) *Didáctica de la filosofía*. pp. 11-28 Barcelona: Grao
- Segura Peraita, C. (2017). El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía. *Revista Española de pedagogía*, N°272, ISSN, 0034-9661.
- Suarez López D., Colon López C., Cohen Jiménez J., Colpas (2016): *Apropiación de las redes sociales para la aplicación del método socrático en el pensamiento crítico*. Scielo.org.co

LA PRACTICA FISICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19

RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

GABRIEL MARTÍNEZ RICO

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

SAMUEL LÓPEZ CARRIL

Universidad de Valencia.

CARLOS PÉREZ CAMPOS

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que la falta de actividad física en niños y adolescentes que puede derivar en graves problema de salud. Es por ello por lo que se recomienda realizar al menos 60 minutos de actividad física diaria para conseguir un estilo de vida saludable. Varios estudios señalan que los adolescentes dedican un tiempo de actividad física insuficiente a pesar de los múltiples beneficios físicos, psíquicos y sociales que produce la actividad físico-deportiva en la salud de los jóvenes (Martínez et al., 2012).

Existen diversos factores que pueden estar agravando el sedentarismo en la población joven como, por ejemplo, el abuso de las nuevas tecnologías o un aumento de la carga lectiva. A causa de la crisis sanitaria global derivada de la COVID-19, esta situación se ha visto agravada, avivándose así la inactividad física en la población. Es por ello por lo que resulta importante conocer el grado de inactividad física actual de los jóvenes para poder incidir en una mejora del estilo de vida de estos.

En la actualidad, los jóvenes han crecido interactuando con nuevas tecnologías existiendo un abuso del tiempo dedicado a este tipo de

actividades (Valencia et al., 2014). Esto, influye en que los niños y adolescentes sean menos activos físicamente que los de generaciones anteriores (Noriega Borge et al., 2015).

Desde hace años, el uso de Internet y nuevas tecnologías está generalizado a todos los grupos de edad y segmentos de nuestra sociedad. Según un estudio de Golpe, et al. (2017), en España, un 75,9% de los hogares cuenta con algún tipo de ordenador y un 78,7% dispone de acceso a Internet. Esta incidencia se hace más visible entre la población más joven. Este estudio estima que un 93,6% de los menores de entre 10 y 15 años son usuarios de Internet y un 67% dispongan de teléfono móvil. Este hecho se convierte en un problema a la hora de aplicar un mayor tiempo de uso es este tipo de actividades, impidiendo realizar otro tipo de actividades como leer o realizar ejercicio físico.

Diversos estudios afirman que los adolescentes dedican un tiempo actividad física insuficiente (Beltrán et al., 2017; Conesa & Juan, 2016; Vidal, 2015). Señalan Martínez et al. (2012), que el creciente abandono de AF y la falta de este tipo de actividades está incrementando de forma importante a nivel mundial, especialmente en los países desarrollados.

Es por ello por lo que parece imprescindible crear planes de intervención para generar hábitos de vida saludables en los jóvenes y que éstos perduren en un futuro para invertir la tendencia de aumento de inactividad física (Muros et al., 2009). Por otro lado, fuera del ámbito escolar, los reducidos niveles de actividad física pueden generar consecuencias negativas de tipo físico y psicosocial, y del mismo modo en el entorno escolar. En este aspecto realizar 30 minutos de AF diaria se relaciona positivamente con una reducción de dolencias saludable se puede traducir en problemas de salud tanto físicos como psicológicos, como un elevado nivel de estrés e índices de burnout escolar (Ariño & Hernández, 2016). Por lo tanto, queda patente la importancia que presenta la creciente falta de actividad física, y el consecuente del sedentarismo, lo que impide llevar un estilo de vida saludable.

A pesar de las recomendaciones y los esfuerzos de las instituciones y de los expertos en la promoción de la práctica de AF como hábito saludable, los bajos niveles de práctica de AF en la población en general y

específicamente en la infancia y en la adolescencia, repercute en un incumplimiento de las recomendaciones sobre actividad física, señalando que tales diferencias se vivencian, además, en la cantidad de actividad física realizada en los días laborales y los fines de semana (Abarca et al., 2015).

Varios estudios coinciden en que un alto porcentaje de niños y adolescentes no practica la suficiente actividad física de manera habitual. Concretamente, el estudio de Guthold et al. (2010), con una muestra de 72.845 adolescentes de 34 países diferentes, concluyó que tan solo el 23,8% de los chicos y el 15,4% de las chicas cumplían con las recomendaciones mínimas de actividad física. Por otra parte, los niveles de actividad física varían en función del contexto cultural. Diversos trabajos (Conesa y Juan, 2016; Vidal, 2015) señalan que en España solamente el 43% de los escolares realiza una actividad física suficiente para que se considere que se lleve un estilo de vida saludable. Según datos de la OMS (2017), a nivel mundial, el 23% de los adultos y el 81% de los adolescentes en edad escolar no son lo suficientemente activos, siendo esta incidencia mayor en el género femenino, dedicando este menos tiempo de ejercicio físico y, por ende, siendo estas más sedentarias (Beltrán, et al., 2017). Este hecho se ve incrementado con motivo de la presencia de estereotipos de género, principalmente respecto a las actividades extraescolares, y como consecuencia, se derivan en una menor participación de chicas a la hora de realizar actividad física (Codina, et al., 2016).

Atendiendo a los motivos por los cuales se produce la falta de actividad física, se señala que en niños de entre 10 y 12 años por el principal motivo por el cual no se realiza actividad física suficiente es la falta de tiempo y la necesidad de ocupar el tiempo libre en las tareas académicas (Granda et al., 2010). Teniendo en cuenta que la carga lectiva a medida que se avanza de curso aumenta, es posible que estos dos motivos adquieran cada vez más protagonismo y con ello se reduzca el tiempo dedicado a actividad física.

Por su parte, Granero et al., (2014) analizaban la motivación y la práctica de actividad física de los adolescentes determinando que existían principalmente dos grupos. El primer grupo fue denominado “alta

motivación”, y que incluían aquellos sujetos con una mayor cantidad de practica de actividad física, caracterizándose este grupo por altos valores en motivación, autonomía, satisfacción, importancia e intención de práctica física en tiempo libre. Por otra parte, un segundo grupo fue denominado “baja motivación”, que incluía a aquellos sujetos que practican menos actividad física, caracterizados por altos niveles de aburrimiento y bajos niveles en el resto de las variables analizadas. Por lo tanto, se evidencia que los alumnos que tienen una motivación más alta son los que más actividad física practican y los que más posibilidades tienen de adquirir y mantener hábitos saludables durante su tiempo de ocio (Granero, et al., 2014).

Es esencial tomar medidas que permitan para aumentar la actividad física durante la etapa escolar obligatoria. A través de programas de intervención multidisciplinar, se pueden lograr un aumento significativo en los niveles de actividad física de los escolares y con ello una reducción de factores de riesgo en niños en edad escolar. (Aires et al., 2015). Diversos trabajos proponen programas de actividad física para implementar durante tres días a la semana, un aumento del tiempo de recreo en 30 minutos con le objetivo de producir mejoras en los valores en la condición física de quien participa (Pumar et al., 2015). Este tipo de intervenciones señalan que los resultados obtenidos tras su aplicación, los alumnos participantes tienen más probabilidades de hacer actividad física en su tiempo libre y poseen actitudes más positivas hacia el ejercicio en comparación con los que no participan en en este tipo de intervenciones (Girelli et al., 2016).

En la actualidad, con la irrupción de los medios sociales, se ha producido un punto de inflexión a la hora de compartir experiencias por parte de la población. Estas plataformas, diseñadas para canalizar estas experiencias y compartirlas con el resto de los usuarios, permiten interactuar y ganar presencia, creando sentido de comunidad (Piedra 2020). Es preciso prestar atención a este fenómeno, con el objetivo de aprovechar esta corriente e implementar sus bondades a la hora de fomentar practicas de ejercicio físico.

Precisamente, ante el panorama social establecido con motivo de la pandemia global, acaecida por la irrupción del COVID-19, en la que los

organismos gubernamentales tuvieron la necesidad de adoptar medidas de emergencia para proteger la salud pública, siendo la más importante, el confinamiento de la población en sus domicilios. Este hecho, afectó directamente a aspectos económicos o políticos, incidiendo de forma significativa en el aspecto psicológico de la sociedad. Esta circunstancia ha afectado directamente a la práctica de actividad física y para ello, los medios sociales han tenido un papel protagonista. Ante la imposibilidad de salir de casa, se pudo vislumbrar una disminución de la práctica de actividad física, lo que llevó a las personas a adoptar medidas para continuar con la práctica de ejercicio físico, adaptada a sus circunstancias personales.

Diversos estudios señalan que la actividad física puede ser una excelente herramienta para luchar contra los efectos psicológicos del confinamiento. Para ello, se produjeron diversas iniciativas de actividad física adaptada al hogar, iniciativa a la que se unió gran parte de la población (Andreu Cabrera, 2020).

Desde el ámbito del rendimiento deportivo, se ha señalado que el ejercicio físico puede tener un papel esencial para prevenir y paliar pandemias futuras (Tomovic y Krzman, 2020). Así, publicaciones como la de Ricart Luna et al. (2021), señalan que las cargas de entrenamiento deben ser variadas para el confinamiento en las residencias, pudiendo adaptarse estos entrenamientos a la mejora de capacidades como la agilidad o la fuerza explosiva. También, con esta medida se ha visto un aumento de la práctica de modalidades indoor, pero disminuyendo las actividades deportivas al aire libre o los deportes de equipo (Ladines-Flores et al., 2020). Por su parte, DeJong et al., (2021), señala que durante la pandemia y tras el confinamiento, las cargas de entrenamiento se han visto afectadas, incidiendo en un mayor volumen de trabajo, pero a una menor intensidad, lo que conlleva a un mayor riesgo de lesión y a una disminución de la motivación para la práctica de ejercicio físico. En la misma línea, trabajos como el de Desiderio y Bortolazzo (2020) indican que, ante la ausencia de actividad física en el exterior, se producen en el organismo cambios en sistemas como el endocrino, cardiorespiratorio y osteomuscular, lo que conlleva a una disminución de la masa muscular y a un aumento de grasa corporal.

Respecto al alumnado, la materia de educación física tiene vital importancia para evitar la inactividad física de los ciudadanos en edad escolar. Por ese motivo, es importante concienciar del valor que tiene la materia a la hora de aplicar actividades que fomenten la práctica de actividad física por parte de la población.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal valorar el grado de actividad física extraescolar realizada por los estudiantes durante la de pandemia.

De dicho objetivo general se extraen una serie de objetivos específicos:

- Observar si existe una disminución de actividad física extraescolar con motivo de las restricciones a causa de la crisis sanitaria respecto a su rutina pre-pandemia.
- Analizar si los estudiantes de diferentes etapas educativas realizan la suficiente actividad física como para considerar que tienen unos hábitos de vida saludables
- Comprobar si la práctica de actividad física extraescolar realizada en situación de pandemia se ve influida en función del tipo de centro en el que se estudia.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó durante el curso 20-21. Se trata de un estudio descriptivo, observacional. Con dicha finalidad, se ha obtenido una muestra de estudiantes de diferentes centros educativos, públicos y privados de la ciudad de Castellón de la Plana. La población diana escogida han sido alumnos de 3º y 5º de primaria y 1º y 3º de ESO. Para ello, se ha analizado una muestra total de 239. Los alumnos presentaron una media de edad de 11,25 años (DT= 2,65). Así, el 52,7% de la población son mujeres y 47,3% son varones. Por lo que respecta al tipo de centro educativa, el 46,4% de la población muestral pertenece a centros públicos y un 53,6% a centros privados.

El instrumento utilizado ha sido adaptado de estudios previos (Martínez Gómez et al., 2009). Este ha sido diseñado para medir la actividad física extraescolar en adolescentes y está compuesto por un total de 10 ítems. Además, se han incluido una serie de ítems para obtener valores de carácter sociodemográfico. La cumplimentación del cuestionario se realizó de manera completamente anónima. Para su cumplimentación, se obtuvieron todos los permisos necesarios para dicha labor por parte del alumnado.

Por lo que respecta al análisis estadístico de los datos se utiliza el programa estadístico IBM SPSS Statistics, en su versión 23. Para dar respuesta a los diferentes objetivos planteados, se realizaron análisis descriptivos básicos de tendencia central y dispersión, así como las distribuciones de frecuencias pertinentes. Además, se utilizaron las pruebas T para muestras independientes, así como la prueba ANOVA de un factor.

4. RESULTADOS

En primer lugar, los resultados señalan que los jóvenes no realizan la suficiente actividad física como para considerar que llevan un estilo de vida saludable. Atendiendo a los resultados presentados por la población muestral, Tal y como se señala en la tabla 1, en una semana convencional, el alumnado de educación primaria, la media de días a la semana que se cumplen con las recomendaciones de actividad física es 4,85 días (DT= 1,81), reduciéndose esa apreciación en el alumnado de secundaria, mostrando un valor de 3,52 días (DT= 1,66).

Atendiendo a la medida de días que han realizado actividad física en la última semana, los alumnos de primaria señalan que han realizado una media de 60 minutos de actividad física 4,87 días (DT= 1,84), mientras que el alumnado de secundaria señala que realizan el número de minutos recomendados de actividad física durante 3,75 días (DT= 1,77) a la semana. Este dato hace presente que el alumnado de secundaria presenta una ligera disminución en los días que realizan el número de minutos recomendados, de 1,12 días menos de AF, un 27,4% menos.

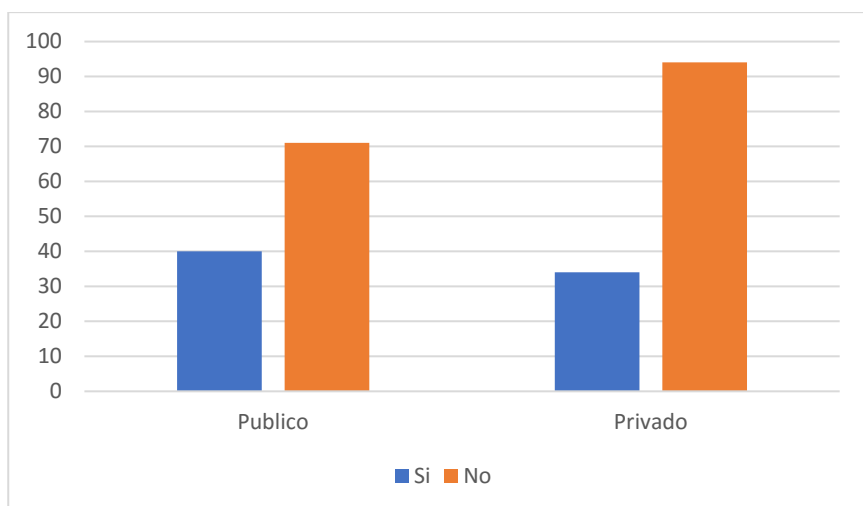
TABLA 1. Comparativa entre etapas educativas de la media de días a la semana en que realizaron 60 min. o más de Actividad Física.

	Etapas educativas Serie independiente	n	Media días/semana (DT)	t	p
7 últimos días	Primaria	108	4,87 (1,84)	1,23	,00
	Secundaria	131	3,75 (1,77)		
Semana convencional	Primaria	108	4,85 (1,81)	1,32	,00
	Secundaria	131	3,52 (1,66)		

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se comprueba el número de alumnos que realizan actividad física extraescolar respecto a su escolarización en centros públicos y privados. Tal y como se observa en la figura 1, por lo que respecta al alumnado que está escolarizado en centros públicos (n=111), un total de 40 alumnos señalan que realizan actividad física extraescolar mientras que 71 de ellos/as indica no realizar actividad física extraescolar. Por su parte, de los 128 alumnos encuestados que pertenecen a centro privados, únicamente 33 alumnos/as señalan que realizan actividad física extraescolar, mientras que 94 señalan que no realizan actividad física extraescolar. Si atendemos a la muestra general, de los 239 alumnos/as encuestados, un 31% realiza actividad física extraescolar mientras que un 69% indica no realizar actividad física extraescolar.

FIGURA 1. Número de alumnos que indican realizar actividad física extraescolar.



Atendiendo a la tabla 2, se puede observar como si existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de horas de actividad física extraescolar que realizan los alumnos escolarizados en centros públicos y privados. Se pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas ($t=1,92$; $p= 0,03$) entre las medias de días a la semana que realizan al menos 60 minutos de actividad física los alumnos de centros públicos ($M=2,29$; $DT= 1,23$) y los alumnos de centros privados ($M=3,00$; $DT= 1,50$).

TABLA 2. Comparativa entre etapas educativas de la media de días a la semana en que realizaron 60 min. o más de Actividad Física.

	Etapa educativa <i>Serie independiente</i>	n	Media días/semana (DT)	t	p
Nº Horas extraescolares en el centro	Publico	41	2,29 (1,23)	1,92	,03
	Privado	131	3,00 (1,50)		

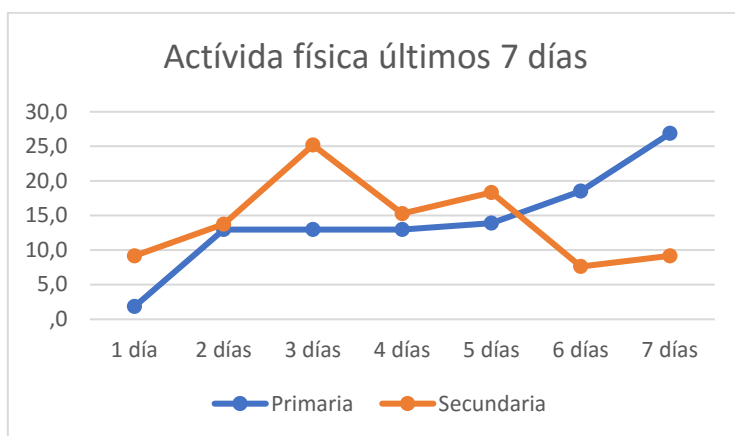
Fuente: elaboración propia

A continuación, en la figura 2 se puede observar el número de días en que cada uno de los grupos señalan realizar 60 min. o más de actividad física en los últimos 7 días. Como se puede observar, la mayor parte del alumnado de primaria (27%) señala que ha realizado 60 min o más de actividad física durante 7 días a la semana en los últimos 7 días. Además, un 18,5% del alumnado de primaria señala que ha realizado durante 6 días los 60 min. de actividad física recomendada situándose, entre el 12,9% y el 13,9% los alumnos que señalan que han realizado dicha cantidad de tiempo en realizar actividad física entre 2 y 5 días. Finalmente, sólo un 1,8% del alumnado indica que ese tiempo de actividad física se invierte en un único día de la semana. Cabe destacar que ninguno de los encuestados pertenecientes al grupo de educación primaria indica que no ha empleado dicha cantidad de ejercicio física al menos un día a la semana.

También, como se puede observar en la figura 2, la mayor parte del alumnado de secundaria (25%) señalan que han realizado los minutos de actividad física recomendados durante 3 días en la última semana. Por su parte, un 18,3% del alumnado de secundaria señala que ha

realizado durante 5 días los 60 minutos de actividad física recomendada. A estos valores le siguen aquellos alumnos que indican, un 15,3% (4 días/semana) y un 13,7% (2 días/semana), realizar al menos 60 minutos de actividad física. Finalmente, un 9,16% del alumnado indica que ese tiempo de actividad física se invierte en un único día de la semana, mismo porcentaje que los alumnos que indica haber realizado tal actividad física durante los 7 días de la semana. Cabe destacar que ninguno de los encuestados pertenecientes al grupo de educación secundaria indica que no ha empleado dicha cantidad de ejercicio física al menos un día a la semana

FIGURA 2. Comparativa entre etapas educativas de la media de días a la semana en que realizaron 60 min. o más de Actividad Física en los últimos 7 días.



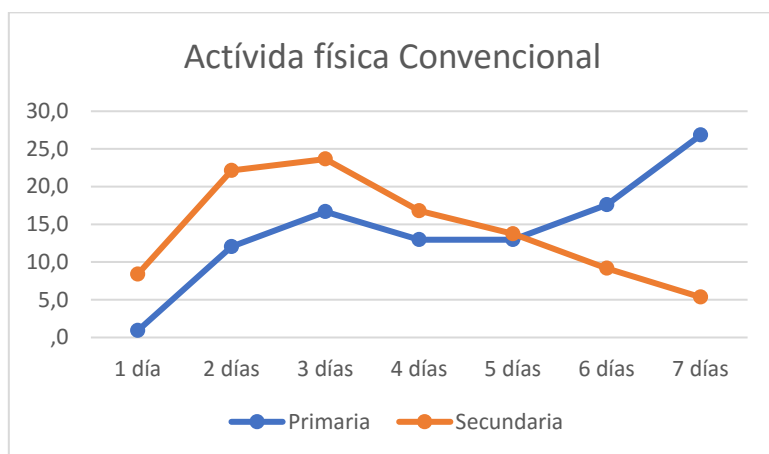
Fuente: Elaboración propia

Observando la figura 3, se puede valorar el número de días en que cada uno de los grupos señalan realizar 60 min. o más de actividad física en una semana convencional previa a la aparición de la pandemia derivada de la Covid -19. Atendiendo a la información presentada por el alumnado de primaria, un 26,8% señala que realiza 60 min o más de actividad física durante 7 días a la semana. Además, un 17,6% del alumnado de primaria señala que realiza durante 6 días los 60 min. de actividad física recomendada situándose, entre el 16,6% y el 12,1% los alumnos que señalan que han realizado dicha cantidad de tiempo en realizar actividad física entre 3 y 2 días respectivamente. Un 12,9 señalan realizar

dicha cantidad de ejercicio 4 y 5 días mientras que únicamente un 1% del alumnado indica que ese tiempo de actividad física se invierte en un único día de la semana. Cabe destacar que ninguno de los encuestados pertenecientes al grupo de educación primaria indica que no se ejercita con al menos un día a la semana durante 60 minutos.

También, se puede observar en la figura 3, como la mayor parte del alumnado de secundaria (23,6%) señalan que normalmente realizan los minutos de actividad física recomendados durante 3 días en la última semana. Por su parte, un 22% del alumnado de secundaria señala que ha realizado durante 2 días los 60 minutos de actividad física recomendada. A estos valores le siguen aquellos alumnos que indican un 16,8% (4 días/semana) y un 13,8% (5 días/semana), realizar al menos 60 minutos de actividad física. Además, un 9,16% y un 8,4% del alumnado indica que ese tiempo de actividad física se invierte en seis y un único día de la semana respectivamente. Finalmente, el porcentaje que los alumnos que indica haber realizado tal actividad física durante los 7 días de la semana se sitúa en un 5,3%. Se destaca que ninguno de los encuestados pertenecientes al grupo de educación secundaria indica que no ha empleado dicha cantidad de ejercicio física al menos un día a la semana durante una semana convencional.

FIGURA 3. Comparativa entre etapas educativas de la media de días a la semana en que realizaron 60 min. o más de Actividad Física durante una semana convencional.



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La materia de educación física se debe mostrar como impulsora de la actividad física por parte del alumnado, independientemente de la etapa educativa que se esté cursando. Es papel fundamental del docente concienciar de la importancia y de los beneficios que la práctica de actividad física posee. Es por ello por lo que resulta de gran importancia que la experiencia con la materia de educación física sea satisfactoria de forma que aumente el interés del alumnado por la actividad física. Esta cuestión, se evidencia en diversos trabajos como Oviedo et al. (2013) cuyo estudio afirma que la sesión de actividad física en la escuela es muy importante puesto que es precisamente ese día en el que el alumnado presenta un mayor número de minutos de actividad física. Por ese motivo, un incremento de horas lectivas de actividad física en las escuelas serviría para incrementar el número de horas de actividad física realizada por los alumnos. Esto permitiría la posibilidad de promover hábitos saludables en niños y adolescentes, y, por ende, incrementar sus posibilidades de ser adultos sanos. A su vez, la práctica de actividad física de manera regular posee beneficios no únicamente a nivel físico, sino también a nivel psicológico y social. De esta manera, se contempla que la práctica de actividad física mejora la salud y el bienestar general de la persona, independientemente de la etapa en la que esta se encuentra. Es por ello por lo que resulta indispensable para el desarrollo de la persona y una correcta evolución de esta que se adquieran hábitos de vida saludable para que, una vez adquirida, esta sea extrapolable a etapas adultas y con ello, esta tenga influencia durante toda la vida (Kyle et al., 2016).

Atendiendo a la media de días que los alumnos practican al menos 60 minutos de actividad física, tal y como recomienda la OMS, se observa como esa afirmación, para nuestro trabajo, resulta insuficiente. Esto coincide con lo señalado en diversos trabajos (Golpe et al., 2017; Marques et al., 2017; Oviedo et al., 2013), donde apuntan que es preciso un aumento del número de horas activas para el alumnado, afirmando que existe una tendencia hacia la inactividad física debido al aumento de interacción en otro tipo de actividades más pasivas.

En nuestro trabajo, para el alumnado de primaria solo el 26,8% cumplía las recomendaciones de actividad física disminuyendo ese dato en el alumnado de secundaria, presentando ese grado de actividad física únicamente un 9,2 % de la muestra. Este hecho coincide con lo afirmado por Abarca et al. (2015), donde afirma que existe una disminución de la práctica de ejercicio físico conforme se avanza en las diferentes etapas educativas, viéndose esta disminuida en el alumnado adolescente. Otros estudios como los de Conesa y Juan (2016) y Vidal (2015), señalan que es frecuente una disminución de la actividad física, principalmente en la etapa de secundaria, debido a una mayor carga lectiva y de concienciación y responsabilidad por parte del alumnado con respecto a sus estudios. En nuestro trabajo, en una semana convencional un 26,8% el alumnado de primaria señalaba realizar al menos 60 minutos de práctica de actividad física diaria, mientras que únicamente un 5,3% del alumnado de secundaria realizaba dicha actividad física. Estos resultados ponen de manifiesto lo que señalado por autores como Vidal (2015), que indican que a pesar de que la inactividad física está reconocida como un factor importante que contribuye al incremento de problemas de salud, más concretamente con problemas de obesidad, la mayoría de los niños y adolescentes de las sociedades occidentales no realizan la suficiente actividad física que permitan llegar a generar beneficios para la salud.

Por su parte, se ha observado como los alumnos realizan actividad física extraescolar observando que, en nuestro trabajo, un 31% del total de la muestra indica realizarla. Estudios como el de Abarca et al., (2015), indican que el grado de participación en actividades extraescolares en centros de carácter público son mayores que la participación en este tipo de actividades en centros privados. Esta afirmación queda de manifiesto también en nuestro estudio donde un 40% de los alumnos encuestados que señalaban que su escolarización era en una entidad pública realizaban actividad física extraescolar frente al 34% de la muestra correspondiente a aquellos que indicaban que su escolarización se situaba en una institución privada.

Autores como Fialho et al. (2017), señalan que el nivel socioeconómico tiene una incidencia significativa en el tiempo de actividad física

dedicado por parte del alumnado. Se entiende, que, en líneas generales, el nivel socioeconómico de los alumnos que acuden a centros privados es superior al de los alumnos que acuden a centros públicos. En nuestro trabajo, se observa como queda de manifiesto esta afirmación, presentando un mayor número de horas dedicadas a actividad física extraescolar en los alumnos que acudían a centros privados respecto a los alumnos que acuden a centros de carácter público. Se observan como tales diferencias son estadísticamente significativas. Cabe destacar que la mayor parte de los alumnos que acudían a centros privados realizaban actividad física extraescolar en el propio centro siendo esta cuestión determinante a la hora de interpretar estos datos. Frecuentemente, los centros privados poseen recursos e instalaciones que permiten realizar durante un mayor número de horas este tipo de actividades en comparación con los centros públicos, no obstante, atendiendo a los resultados de nuestro trabajo, en general, se muestra como el alumnado que acude a centros públicos realiza un mayor número de horas totales de actividad física que el alumnado que acude a centros privados.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión cabe destacar que, en función de la muestra analizada, los niños y jóvenes no practican la suficiente actividad física como para considerar que lleven un estilo de vida saludable. Es por ello por lo que resulta de vital importancia concienciar del valor que tiene la práctica de actividad física general y los múltiples beneficios que estas aportan, tanto a nivel físico como social y psicológico. Es importante tomar conciencia de estos beneficios principalmente a la hora de implementar actividades extraescolares, cuyo valor resulta esencial para fomentar la práctica de actividad física en alumnado en periodo de escolarización.

Se hace visible que, durante el periodo de confinamiento, se ha reducido la práctica de actividad física por parte del alumnado con respecto a una semana convencional, sin que la incidencia de la pandemia estuviera presente. Cabe destacar que, a pesar de la reducción de horas de

actividad física observada, esta no presenta una incidencia significativa como podría haberse esperado previamente.

También, queda de manifiesto en este trabajo que durante la etapa secundaria se produce una disminución de la práctica de actividad física. Este hecho, unido a la escasez de oportunidades respecto al horario de práctica de actividad física, introducen al alumnado en la inactividad física preocupante, cuestión que se estima debe ser reconsiderada en incidir, por parte de los organismos encargados en la planificación y gestión en el ámbito escolar.

Los resultados obtenidos en este trabajo deben tomarse con cautela puesto que estos no pueden ser extrapolables a toda la población en edad escolar, no obstante, nos aporta información relevante a la hora de observar una realidad cada vez más patente. En futuros trabajos, pueden considerarse dicha incidencia dependiendo el tipo de práctica de actividad física realizada por parte del alumnado, así como una mayor concreción en las etapas educativas. Sería también interesante extrapolar este tipo de trabajo a centros educativos de otras regiones para permitir analizar la realidad respecto a la actividad física en etapa escolar de una manera más global.

7. REFERENCIAS

- Abarca, A., Pardo, B. M., Julián, J. A., Zaragoza, J., & Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (28), 155–159.
- Aires, L., Silva, G., Alves, A. I., Medeiros, A. F., Nascimento, H., Magalhães, C., ... Mota, J. (2015). Longitudinal data from a school-based intervention - The ACORDA project. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (28), 207–211.
- Andreu Cabrera, E. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 209-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1828>
- Ariño, A. P., & Hernández, J. G. (2016). Actividad física y niveles de burnout en alumnos de la E.S.O. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (29), 95–99.

- Beltrán, V. J., Sierra, A. C., Jiménez, A., González, D., Martínez, C., & Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, 31, 3–7.
- Codina, N., Pestana, J. V., Castillo, I., & Balaguer, I. (2016). “Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte”: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(1), 233–242.
- Conesa, P. V., & Juan, F. R. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (29), 195–200.
- DeJong, A. F., Fish, P. N., & Hertel, J. (2021). Running behaviors, motivations, and injury risk during the COVID-19 pandemic: A survey of 1147 runners. *PloS one*, 16(2), e0246300.
- Desiderio, D. W. A., & Bortolazzo, C. (2020). Impacto de la pandemia por covid-19 en los deportistas. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 133(4).
- Fialho, M., Gaspar, M., & Alves, J. (2017). Teenagers Lifestyles at Public and Private Schools: Screen Time and Physical Activity. / Estilos de vida de los adolescentes en las escuelas públicas y privadas: tiempo de pantalla y actividad física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, 31, 275–281.
- Girelli, L., Manganelli, S., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2016). A Self-determination theory based intervention to promote healthy eating and physical activity in school-aged children. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(3), 13–19.
- Golpe, S., Folgar, M. I., Gómez, P., & Boubeta, A. R. (2017). Uso problemático de Internet y adolescentes: el deporte sí importa. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, 31, 52–57.
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, Á., & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 6(21), 280–296.
- Granero, A., Baena, A., Sánchez, J. A., & Martínez, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(2), 59–69.

- Guthold, R., Cowan, M. J., Autenrieth, C. S., Kann, L., & Riley, L. M. (2010). Physical activity and sedentary behavior among schoolchildren: a 34-country comparison. *The Journal of Pediatrics*, 157(1), 43–49.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.01.019>
- Kyle, T. L., Mendo, A. H., Reigal, R. E., & Sánchez, V. M. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (29), 61–65.
- Ladines-Flores, A. G., Bravo-Navarro, W. H., Ávila-Mediavilla, C. M., & Torres-Palchisaca, Z. G. (2020). Incidencia de la pandemia COVID-19 en la práctica del ajedrez en la provincia del Azuay. *5(11)*, 11. 368-378.
- Marques, A., Gómez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmento, H. (2017). Asociación entre la educación física, la actividad física en la escuela, y el rendimiento académico: una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (31), 316–320.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-De-Haro, V., Del-campo, J., Zapatera, B., Welk, G., Villagra, A., ... Veiga, Ó. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gac Sanit*, 512–517.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín, M., López, I. P., Castillo, R., Zapatera, B., ... Delgado, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 12(1), 45–53.
- Muros, J. J., Castillo, A. S., García de la Serrana, H. L., & Díaz, M. Z. (2009). Asociaciones entre el IMC, la realización de actividad física y la calidad de vida en adolescentes. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 4(12), 159–165.
- Noriega Borge, M. J., Jaén Canser, P., Santamaría Pablos, A., Amigo Lanza, M. T., Antolín Guerra, O., Casuso Ruiz, I., ... De-Rufino Rivas, P. M. (2015). Hábitos sedentarios en adolescentes escolarizados de Cantabria. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (27), 3–7.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., & Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (23), 43–47.
- Piedra, J. (2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: El caso de la actividad física. *Sociología Del Deporte*, 1(1), 41–43. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.4998>

- Pumar, B., Navarro, R., & Basanta, S. (2015). Efectos de un programa de actividad física en escolares. *Educación Física Y Ciencia*, 17(2), 1–13.
- Ricart Luna, B., Monteagudo Chiner, P., Pérez Puchades, V., Cordellat Marzal, A., Roldán Aliaga, A., & Blasco Lafarga, C. (2020). Cambios en fuerza explosiva y agilidad tras un entrenamiento online en jóvenes jugadores de baloncesto confinados por COVID-19. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, 41, 256-264.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83011>
- Tomovic, M., & Krzman, L. (2021). Sport and exercise participation in time of Covid-19—A narrative review of medical and health perspective. *Translational Sports Medicine*, 4(2), 159-162.
<https://doi.org/10.1002/tsm2.217>
- Valencia, A., Devís, J., & Peiró, C. (2014). El uso sedentario de medios tecnológicos de pantalla: perfil sociodemográfico de los adolescentes españoles. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, (26), 21–26.
- Vidal, J. (2015). Identificación de predictores de actividad física en escolares según el modelo socio-ecológico mediante un análisis multifactorial. *Ciencia*, 11(51), 51–59.

UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA UNIVERSIDAD TRAS EL COVID-19

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM.
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La crisis mundial causada por la pandemia de la COVID-19, ha supuesto un gran desafío para todos los sistemas educativos de todo el mundo. Esta pandemia ha originado el que se tambaleen muchos de los pilares educativos que teníamos como inamovibles en la Universidad (la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente, el papel de las nuevas tecnologías, etc.). Pero uno de los cimientos más importantes ha sido el poner en tela de juicio, la actual cultura evaluativa en nuestras universidades. Los docentes universitarios desde siempre hemos aceptado una visión de la evaluación desde el paradigma de la evaluación del aprendizaje y la calificación dónde el aprobar sigue teniendo más peso que el aprender y en la que los procedimientos e instrumentos tradicionales de evaluación (exámenes) siguen siendo los habituales para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Durante estos meses de pandemia nos hemos dado cuenta cómo este reino de taifas se ha derrumbado y nos hemos visto obligados a cambiar nuestras formas de evaluar en la Universidad.

Si bien, es cierto que tanto las nuevas metodologías y los sistemas de evaluación progresistas ya llevan tiempo constatados en el mundo universitario, otra cuestión, bien distinta, es el que esos sistemas estén bien injertados o articulados en las prácticas evaluativas. Por tanto, este capítulo proporciona elementos para la reflexión para repensar y perfilar la evaluación a la que nos tenemos que dirigir tras la pandemia, así

como, los pilares en los que se debería de apoyar y los posibles instrumentos evaluativos para su puesta en práctica.

2. REPENSAR Y PERFILAR LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La evaluación como señalan Ibarra y Rodríguez (2020), tiene que evolucionar desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (Sambell, McDowell y Montgomery, 2013), a la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015), a la evaluación sostenible (Boud y Soler, 2015) y a la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez e Ibarra, 2015). Indudablemente, ahora es el momento de abandonar prácticas evaluativas asentadas en posicionamientos examinadores, reduccionistas y calificadores. Hoy por hoy, los avances por abordar una concepción de la evaluación que apuesta por insertarla en el proceso de aprendizaje, primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes han de estar más presentes que nunca en esta nueva normalidad. Ya hace demasiado tiempo que hemos enseñado contenidos y luego los hemos evaluado a través de exámenes tradicionales. Esto en estos momentos ya no nos sirve y no da respuesta al actual escenario. Por lo tanto, hemos de repensar y avanzar hacia otra cultura evaluativa, hacia otras modalidades, sentido e instrumentos evaluativos y basarnos mucho más en evaluar competencias que en evaluar la mera repetición de conceptos memorísticos, donde el estudiante “vomita” lo que pone el manual de turno. En este sentido, Bartolomé y Grané (2004), indican que el estudiante necesita dejar de aprender conceptos, para desempeñar otra serie de competencias, tales como, desarrollar habilidades para el aprendizaje, desarrollar el sentido crítico, la búsqueda responsable y fundamentada en distintas fuentes de información, trabajar en equipo y saber trabajar en red.

Es por ello que, hoy por hoy, la evaluación debería de ser entendida como señalan Anijovich y Cappelletti (2017) como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus

logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, siendo ellos mismos participantes activos en el proceso evaluativo.

Es decir, se necesita una concepción alternativa para la evaluación de los aprendizajes que se fundamente en principios propios de la evaluación auténtica. Concepción evaluativa basada en las directrices de la perspectiva práctica-crítica del curriculum y rotundamente vinculada a los procesos, así como en plantear el carácter ideológico de la evaluación, bajo determinantes constructivistas, conectivistas y de pensamiento crítico. Evaluación que debe ser antes que nada un medio para formar al estudiante en su progreso y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Situándonos en un enfoque más complejo de la evaluación: formativo-cualitativo.

Como señala Ahumada (2005), la evaluación auténtica, intenta averiguar qué es capaz de hacer el estudiante, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Las bases teóricas que fundamentan esta concepción tienen sus raíces como argumentan Condemarín y Medina (2000) en la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak y en la práctica reflexiva de Schön. En este sentido, Sanmartí (2000), indica que la función fundamental de la evaluación es, por tanto, regular todo el proceso de aprendizaje, es decir, centrar su fuerza en un buen *feedback*, que ayude al alumnado a tomar buenas decisiones para identificar qué hace ya suficientemente bien y cómo puede vencer los obstáculos que le vayan surgiendo en el día a día.

En este contexto, la evaluación hacia la nueva normalidad exige como señala Ibarra y Rodríguez (2020) que el foco de atención de la evaluación se traslade al aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida. Y en el que cobra una especial relevancia tanto la participación de los estudiantes, fomentando bien la autoevaluación (Self- assessment), la evaluación entre iguales (Peer- assessment) y la evaluación compartida (Co-assessment).

3. PILARES EN LOS QUE SE HA DE APOYAR LA EVALUACIÓN

Una evaluación menos académica, menos centrada en las disciplinas tradicionales y más práctica, más orientada hacia la comprensión del mundo que nos rodea, hacia la transferencia de lo aprendido a la vida real y a la resolución de problemas de la vida social, política, económica y del medio ambiente, en un uso de la tecnología para evaluar, etc. necesita de unos pilares. A continuación, vislumbramos los siguientes:

- *Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje.* Siempre el error se ha penalizado y se ha visto como algo negativo y a eliminar. El error forma parte de la condición humana y como tal hay que identificarlo, asumirlo y, lo más importante, nos debe de hacer cuestionar sobre lo que hay que hacer para superarlo y aprender para situaciones inmediatas o futuras.
- *El rescate del feed-back como mejora constante.* Se trata como manifiesta Hounsell (2007) el hacer un uso de la retroalimentación como estrategia que mejora el aprendizaje en tres sentidos: acelerando el aprendizaje, optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel de logro tanto a nivel individual y grupal. En este sentido, *el feed back* ha de ser inmediato y constante para que realmente obtenga su máxima funcionalidad y motivación con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que está realizando el alumnado. La retroalimentación formativa ha de ser la regla fundamental para contribuir y favorecer el aprendizaje del estudiante. Si una característica determina al estudiante de hoy es el de ser impaciente. Necesita siempre una respuesta inmediata. Por tanto, *el feed back*, también ha de ser inmediato para que realmente ejerza todo su potencial estratégico para la mejora continua y para ofrecerles oportunidades de aprendizaje.
- *Funcionalidad y transferencia.* Las tareas de evaluación han de ser realistas, retadoras para que promuevan la transferencia de lo aprendido a otras situaciones. Un aprendizaje realmente

significativo, estratégico y, lo más importante, que sea útil y relevante para resolver problemas de y para la vida. Recientemente, en varios estudios realizados sobre el Top 10 de las habilidades más buscadas por las empresas en el 2020, se constata que en primer orden está la resolución de problemas, luego le siguen por orden de importancia: pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con los demás, inteligencia emocional, toma de decisiones, orientación a servicio, negociación y flexibilidad cognitiva. Indudablemente, muchas de estas habilidades han de trabajarse desde estrategias de evaluación asentadas en criterios formativos y de transferencia del aprendizaje.

- *Secuencial*. Supone el incidir en organizar un conjunto de actividades evaluativas que estén conectadas entre sí para conseguir las competencias establecidas. Ello supone establecer un hilo conductor coherente entre todas las actividades diseñadas para tal fin.
- *Activa*. Cada vez estoy más convencida de que es necesario involucrar a los estudiantes en el diseño y la evaluación conjunta de su aprendizaje, aumentando su participación en los procesos. Un uso de formas de evaluación participativas y en las que se involucre al alumno/a, a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc. son la clave del éxito para caminar hacia la nueva normalidad.
- *Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo*, para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables (Calatayud, 2019). Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación incita y despierta a un crecimiento personal basado en aspectos que tienen que ver con: desear aprender continuamente, afrontar las incertidumbres del mundo en el que vivimos, no tener miedo a fallar y poner su esfuerzo en aprender y en continuar mejorándolo.

- *Focalizada*. Es decir, que se concrete en competencias clave y en situaciones de aprendizaje a lo largo de la vida. Ello supone un cambio curricular importante que ya no esté centrado en el modelo tradicional sino en tratar de focalizar y determinar cuáles son los aprendizajes esenciales que ha de aprender el estudiante.
- *Explicitada*. Supone hacer explícitos los criterios y métodos de evaluación para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos. Las reglas del “juego evaluativo” han de ponerse encima de la mesa para ser consensuadas, respetadas y aceptadas.
- *Iniciativa para la toma de decisiones*. Las actividades de evaluación han de ofrecer oportunidades para ayudar al estudiante a tomar decisiones fundamentadas y estratégicas con el objeto de desarrollar un juicio evaluativo que permita el aprendizaje a lo largo de la vida.
- *Continua que no significa evaluar continuamente*, si no conocer el punto de partida del estudiante, llevar un seguimiento de cómo va progresando en el proceso de aprendizaje y cómo va adquiriendo las competencias. Valorando en todo momento, su ritmo de aprendizaje, su estilo y capacidad. El valor implícito de la evaluación formativa reside a su vez en que ésta ha de ser continua. En este entorno digital, más que nunca la evaluación continua cobra una importancia trascendental. No hay formación si no es durante el proceso de aprendizaje. Y sin lugar a duda, la evaluación formativa es la que es realmente, una evaluación para el aprendizaje es para aprender y no para juzgar el aprendizaje. Y necesariamente, este sentido de la evaluación incide en los parámetros de una evaluación inclusiva, justa y equitativa. La evaluación formativa viene a ser el foco que ilumina el proceso de aprendizaje. Renunciar a ese foco implica intentar avanzar a ciegas, ...y probablemente no avanzar a paso firme en ese camino.

- *Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado.* Indudablemente, estos dos aspectos han de tenerse en cuenta en la evaluación del estudiante si, efectivamente, se quiere personalizar la evaluación.
- *Circunscrita en el aprendiz.* Si el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, en la evaluación también ha de serlo. En estos momentos, el estudiante se convierte en artífice no sólo de su aprendizaje sino también de su evaluación. Y el proceso de evaluación se ha de diseñar y concebir al servicio del aprendizaje.
- *Integrante en el ciclo de aprendizaje.* Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda (Calatayud, 2019).
- *Autónoma.* Si partimos de la base de que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, también tenemos que hacerle autónomo de su propia evaluación. Debemos de renunciar al control y confiar más en el estudiante como participante activo de su propia evaluación.
- *Contextualizada.* Evaluación que desarrolla los aprendizajes al resolver los problemas en contextos reales.
- *Abierta y Colaborativa.* Cada vez más para resolver las actividades de evaluación, los estudiantes deberán de recurrir a internet, redes, etc. porque ya el libro de texto no es la única fuente de conocimiento. Los estudiantes han de saber filtrar la información para resolver problemas entre un mar de fuentes virtuales. Y esos problemas no sólo han de resolverse de forma individual, sino que también se primará las capacidades de colaboración y de trabajo en equipo.
- *Digital.* Indudablemente, el factor tecnológico cobrará más fuerza que antes no sólo en los planteamientos metodológicos sino también en los evaluativos. Esto va a requerir que los

docentes se conviertan en generadores de contenidos digitales, en gestores de experiencias y dinámicas en clase y, por supuesto, en creadores de escenarios evaluativos en los que se primen instrumentos de evaluación que utilicen lo digital para profundizar en la adquisición de las competencias y favorecer que el conocimiento se convierta en experiencia.

Es importante matizar que, partimos de la base de que los mejores docentes no serán aquellos que dispongan de las mejores tecnologías, sino aquellos que descubran qué nuevas metodologías evaluativas se pueden aplicar en este nuevo escenario digital.

- *Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen.* En este nuevo escenario los exámenes, tal y como están concebidos en estos momentos, ya no nos sirven para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Los exámenes no deberían de ser la única herramienta de evaluación, porque no sólo hay que valorar los conocimientos del estudiante sino también su actitud, sus competencias y, en especial, sus progresos de aprendizaje. Necesitamos de nuevas metodologías evaluativas para que exista una verdadera complicidad evaluativa entre la forma de enseñar-aprender-evaluar. Más adelante se incidirá en alguna de estas estrategias alternativas.

TABLA 1. Pilares en los que se debería de fundamentar la actual cultura evaluativa

Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje.
El rescate del feed-back como mejora constante.
Funcionalidad y transferencia.
Secuencial
Activa
Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo.
Focalizada.
Explicitada.
Iniciativa para la toma de decisiones
Continua que no significa evaluar continuamente.
Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado.
Circunscrita en el aprendiz.

Integrante en el ciclo de aprendizaje.
Autónoma.
Contextualizada.
Abierta y Colaborativa.
Digital.
Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen.

4. ALGUNOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS NECESARIOS TRAS LA PANDEMIA

Este capítulo no estaría completo y, además, no tendría ninguna virtualidad didáctica si después de desvelar la Ruta de la evaluación en la Universidad no se presentaran las estrategias para hacer realidad esta cultura evaluativa. Es por ello que, a continuación, presentaré aquellos instrumentos que considero óptimos para hacerla realidad. Algunos de ellos son una superación de los presentados en Calatayud (2019):

- *La autoevaluación del estudiante como estrategia formadora, de responsabilización y reflexión del proceso de aprendizaje.* Si en teoría el protagonista de la educación es el estudiante, por lógica, no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa, así como también, en el proceso de evaluación a través, por ejemplo, de la elaboración de instrumentos evaluativos. Concretamente para Boud (1995), se habla de autoevaluación cuando los estudiantes toman la responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje. Este proceso sugiere, animar a los estudiantes a buscar por sí mismos y en otras fuentes la determinación de criterios que deberán de utilizar para juzgar su propio trabajo, en lugar de dejarse llevar y ser dependientes de los criterios elaborados por sus profesores (Zimmerman y Schunk, 2011). En este sentido, la autoevaluación es una forma de implicar al estudiante en su propio proceso formativo, ya que fomenta la reflexión y la autocrítica sobre el mismo proceso. Ahora bien, como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), la autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante

pueda juzgar su propio aprendizaje. Especialmente, ha de desarrollar la habilidad para reflexionar sobre lo que ha logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar. No hay que olvidar que lo más importante en el proceso de evaluación es que el estudiante aprenda a autoevaluarse.

El portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante.

El portafolio es un método de evaluación del alumnado, alternativo a los métodos tradicionales. Viene a ser como una colección de trabajos, actividades, etc. que el estudiante ha realizado durante un curso. Quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en las siguientes premisas: deben de tratar de evidenciar los esfuerzos realizados por el estudiante, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿qué se yo ahora?, ¿cómo lo he aprendido?, En relación con contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, así como las competencias aprendidas), cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento y, sobre todo, el portafolio debe de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al estudiante tanto la posibilidad de valorarse más a sí mismos, como de sentirse más seguros de sí mismos. Como indica Diaz Barriga (2006), el portafolio no es una colección al azar o de trabajos sin relación, sino que ha de mostrar el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

Como señala Sanmarti (2012), el portafolio es un instrumento que posibilita la autorreflexión y la autogestión del propio trabajo, ya que: 1) “muestra el camino seguido por cada estudiante y hasta dónde ha llegado”; 2) estimula la toma de conciencia y la toma de decisiones; 3) promueve la interrelación entre el pensamiento y la acción y entre la teoría y la práctica; 4) facilita la interacción entre alumnos/as y entre profesor/a y alumnos/as y 5) posibilita que el estudiante visualice pruebas de sus logros.” (pág. 109). Además, de ser un vehículo para motivar al estudiante para que se autoevalúe y para promover el mejoramiento, esfuerzo y aprovechamiento.

Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación conlleva necesariamente una perspectiva también distinta de pensar y desarrollar el proceso educativo. Implica una metodología basada en el aprendizaje constructivo, en el fomento de la creatividad, la reflexión, la colaboración, la actividad, la participación, etc. que posibilite al estudiante progresar en su madurez y conseguir un equilibrio personal y una integración social.

Las rúbricas evaluativas.

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), las rúbricas se consideran como “asistentes de la evaluación y las define como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad” (pág. 106) El uso de este instrumento nos va a facilitar el aprendizaje, dado que determina qué se espera y, a su vez, constituye una guía de evaluación tanto para el alumnado como para el profesorado. A través de ellas, se pueden demostrar la comprensión y aplicación del conocimiento. Concretamente, para los autores Panadero y Romero (2014), las rúbricas resultan ventajosas porque:

- reducen la subjetividad del docente.
- orientan como mapas de rutas, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje.
- aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones.
- permiten que el estudiante se autoevalúe y promueva la evaluación entre pares.
- muestra al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar
- y estimula la responsabilidad de los estudiantes.

Planing evaluativo

Esta técnica consiste en resaltar los aspectos más importantes que se van a trabajar durante una sesión, para que los estudiantes sepan en cada

momento lo que se les va a explicar o trabajar. Y al final de la sesión se realiza una pequeña recapitulación evaluativa para conocer si lo pretendido al inicio, se ha desarrollado y se ha aprendido de forma significativa.

Diario de aprendizaje

Instrumento que desarrolla la metacognición en el alumnado, dado que el mero hecho de escribir las ideas, clarificar lo que se piensa, etc. ayuda a dar forma al pensamiento, a interiorizar y reflexionar sobre lo que se ha aprendido o se ha hecho en clase. Al reflexionar cada estudiante sobre lo aprendido, qué dificultades ha tenido, qué puede mejorar, etc. le facilita aprender a hacer conexiones, relacionar información, sintetizar, organizar sus pensamientos, analizar, transferir y construir una visión crítica de lo aprendido.

Dianas de evaluación

Que nos ayudan a averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, especificando de forma clara qué se quiere evaluar y los indicadores que se van a utilizar.

Brainstorming evaluativo.

Se trata de plantear cuestiones a los estudiantes sobre qué saben sobre el tema, qué le gustaría aprender de él y cómo quisieran conseguir esos aprendizajes.

Kit-Kat evaluativo.

Se trata de plantear preguntas relámpago de retroalimentación para asegurarse que los estudiantes están comprendiendo el mensaje durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje.

Es lo que los autores Anijovich y Cappelletti (2017), definen como interacciones dialogadas formativas. Estas interacciones como

denominan estos autores son conversaciones entre docentes y estudiantes cuyo propósito es articular “las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación” (pág.93). Además, se orienta la reflexión sobre el aprendizaje realizado, identificando los obstáculos en la adquisición y los modos de cómo superarlos.

Sin lugar a duda, esta estrategia representa el sentido de la evaluación como fuente de comunicación entre docente y estudiante, en el que se explicitan los errores y se posibilitan estrategias de superación.

Mapas conceptuales u organizadores gráficos.

Estos instrumentos aportan información relevante acerca de las conexiones relativas a los aprendizajes aprendidos. Permiten analizar o sintetizar (integrar o descomponer) los elementos de un proceso para asimilarlo mejor y transferirlo a otras situaciones de aprendizaje.

Writing prompt evaluativo o reacción escrita inmediata.

El estudiante escribe en un folio las dudas, las observaciones o las recomendaciones sobre lo discutido en clase. La información se organiza e interpreta con el propósito de identificar puntos fuertes y limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Escalera de caracol de metacognición*

Esta estrategia como su nombre indica representa una escalera de 4 peldaños en los que uno a uno, cada estudiante va subiendo desde el inferior hasta llegar al último para analizar cómo se ha desarrollado su proceso de aprendizaje. En cada uno de esos peldaños ha de responder a una pregunta determinada. A continuación, se especifican estas preguntas:

1. ¿Qué se ha aprendido?
2. ¿Qué pasos he seguido para aprender?
3. ¿Para qué me ha servido?
4. ¿En qué otras situaciones puedo transferir lo aprendido?

A través de estas cuestiones se potencia, sin lugar a dudas, la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico, ya que el estudiante se plantea la utilidad de lo que estudia, de lo que trabaja en clase y fuera de ella. Además, no sólo muestra los aciertos, sino también los errores, lo que es, verdaderamente, fundamental para el auténtico aprendizaje.

TABLA 2. *Algunos instrumentos evaluativos imprescindibles tras la pandemia.*

La autoevaluación del estudiante como estrategia formadora, de responsabilización y reflexión del proceso de aprendizaje.
El portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante.
Las rúbricas evaluativas.
Planing evaluativo.
Diario de aprendizaje
Dianas de evaluación.
Brainstorming evaluativo.
Kit-Kat evaluativo.
Estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje.
Mapas conceptuales u organizadores gráficos.
Writing prompt evaluativo o reacción escrita inmediata.
Escalera de caracol de metacognición

Después de descritas algunas de estas técnicas, lo que sí que ha de quedar claro es que se ha de apostar por modalidades evaluativas que lejos de los controles, exámenes repetitivos y de memorización, planteen actividades que incidan en que el estudiante verbalice lo que está aprendiendo o ha aprendido y el para qué cree que le servirá lo que ha o está aprendiendo. Por ejemplo, mapas mentales que se construyan colectivamente y dónde el nuevo concepto se relaciona con los que ha dado o va a dar, tal y como hemos mencionado anteriormente. Así como también, el V de Gowin, donde se establecen relaciones entre lo aprendido, la estrategia de la recapitulación o el cierre metacognitivo al concluir la clase que ayuda a potenciar las ideas más importantes aprendidas durante la sesión, etc.

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a duda, la pandemia del COVID-19 ha generado una oportunidad inédita para aprender y ejercer una crítica profunda al proceso de enseñanza y aprendizaje y, en concreto, al tema de la metodología y la evaluación en la Universidad. Hasta el momento, muy pocos profesionales de la educación tenían un plan de contingencia para la evaluación ante varios escenarios (híbridos, virtuales; etc.), así como tampoco, no lo tenían en relación en cómo evaluar correctamente en línea a los estudiantes. Si una lección hemos aprendido de todo ello es que los docentes universitarios debemos de poner nuestra creatividad y nuestro empeño, siempre al servicio de una evaluación justa, coherente y equitativa en función de la capacidad y, sobre todo, del esfuerzo realizado por cada uno de los estudiantes. Si una premisa hemos aprendido tras la pandemia es la existencia de un claro compromiso de dar al estudiante más responsabilidad en la evaluación de sus aprendizajes.

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que apostar por el paradigma de la evaluación como y para el aprendizaje requiere de una alfabetización y formación específica en evaluación tanto para el profesorado como para el alumnado. Indudablemente, la pandemia ha sido una gran oportunidad para creer y avanzar hacia delante. Ello está suponiendo un cambio radical en la forma de enfrentarnos a la evaluación. Necesariamente va a suponer incorporar la potencialidad de las tecnologías para mejorar la evaluación. Ahora bien, no nos debemos de quedar parados esperando que los demás nos resuelvan los problemas. Nosotros somos los que debemos poner el empeño en intentar cambiar el rumbo de los acontecimientos. Las dificultades y limitaciones están ahí fuera, pero debemos aprender de las lecciones vividas durante estos meses. Como dice Paulo Coelho: ¿Cuántas cosas perdemos por miedo a perder? No debemos de tener miedo a innovar en evaluación, en tratar de buscar razones para practicar la evaluación de forma única e irrepetible si queremos hacer de la evaluación una oportunidad de mejora y de aprendizaje. Las claves del éxito evaluativo como señalan Dawson y Henderson (2017) radican principalmente en proporcionar a los

estudiantes nuevas oportunidades para tomar decisiones que incluyan modalidades evaluativas participativas con el objeto de desarrollar su juicio evaluativo y potenciar así la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como ya se ha comentado anteriormente, es necesario cambiar el chip, pero no sólo cambiar por cambiar, sino cambiar para mejorar y apostar por instrumentos y formatos evaluativos que planteen propuestas y preguntas en la que los estudiantes interrelacionen conceptos con rúbricas de evaluación transparentes, supuestos de reflexión ante problemáticas claras y cotidianas aplicando una u otra teoría, exámenes “open book”, dónde se tenga que aplicar lo que se puede consultar en la web sin necesidad de aprenderse de memoria y, lo más valioso, proporcionar situaciones concretas de la vida real dónde puedan transferir los conocimientos aprendidos y resolver problemas. A través de las propuestas evaluativas presentadas en las páginas anteriores hemos planteado alternativas y herramientas que ayudarán a poner en práctica esta apuesta por una evaluación más democrática, justa, equitativa y acorde con el nuevo escenario. Caminar hacia evaluaciones más equitativas, centradas en cada estudiante, sus necesidades y su contexto, optimistas y positivas, culturalmente sensibles, participativas y no jerárquicas, con un enfoque orientado hacia el aprendizaje y hacia la retroalimentación inmediata, favorecerá que nuestros estudiantes sean más críticos, reflexivos y comprometidos con la mejora de la sociedad (Murillo e Hidalgo, 2015).

Con los supuestos y realidades presentadas en este capítulo, pensamos que ya se puede intentar vislumbrar el camino hacia la evaluación como optimización educativa, entre otras razones, porque se han explicitado algunos argumentos referidos a: cómo se ha de entender la evaluación y su puesta en práctica tras la pandemia. Ahora sólo falta insértalos en nuestras prácticas universitarias para hacer realidad dicha evaluación.

Y ya para finalizar, no me gustaría terminar este capítulo sin aludir a una cita de Albert Einstein quien señala que la vida es como montar en bici y para mantener el equilibrio hay que seguir pedaleando y ese seguir pedaleando pasa, en estos momentos, por intentar hacer realidad, una vía para que la bici pueda transitar por senderos formativos, de

aprendizaje, de mejora y de retroalimentación. Hay que ambicionar, por todos los medios que, esa bici, que es la evaluación pueda explorar caminos fructíferos que la conduzcan hacia el aprendizaje y la mejora del proceso. Sin lugar a dudas, este gran reto depende de cada uno de los profesionales universitarios que han de saber utilizar todos los recursos que están a su alcance para hacerla realidad. Por tanto, señalemos futuros posibles de una evaluación para el aprendizaje y la mejora en nuestras universidades.

7. REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva educacional*. 1 semestre .11-24.
- Anijovic, R y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Bartolomé, A y Grané, M. (2004). Educación y Tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano. *Revista Aula de Innovación Educativa*, Núm 135, 5-13
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Kogan.
- Boud, D. y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher*, 41(3), 1-14.
- Calatayud Salom, M.A. (2019). [Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?](#) *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 8, Núm. 2, 2, 165-17
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6),
- Condemarín, M., Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General, Programa P – 900. Santiago de Chile,
- Dawson, P. y Henderson, M. (2017). How Does Technology Enable Scaling Up Assessment for Learning? En D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan y R. Glofcheski (Eds.), *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 209–222). Singapore: Springer Nature.
- Diaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud & N. Falchikov (Ed.), *Rethinking assessment in Higher Education* Abingdon. Routledge.

- Ibarra, M.S y Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1)5-8
- Murillo, J e Hidalgo, N. (2015). La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2),5-7.
- Panadero, E y Romero, M (2014). “To rubric or not to rubric ‘The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy” *Assessment in Education Principles, Policy and Practice*, 21 (1), 133-148.
- Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace*. 1-20. Springer International Publishing.
- Ruíz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- Sanmartí, N (2012). *10 Ideas: Evaluar para aprender*. Graó
- Sanmartí, N (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson.
- Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

PERCEPCIONES DE MAESTROS
HACIA LA MODALIDAD NO PRESENCIAL
A CAUSA DEL COVID-19

MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

MANUEL REINA PARRADO
Universidad de Sevilla

OLGA GUIJARRO CORDOBÉS
Escuela Universitaria de Osuna (Sevilla)

GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL
Universidad de Pinar del Río (Cuba)

1. INTRODUCCIÓN

Gracias al recurso que supone la robótica educativa, el sistema educativo puede transformar las clases tradicionales en un ambiente completamente diferente basado en la exploración y la construcción; ofreciendo así una serie de herramientas innovadoras que abren nuevas vías para impartir las materias de una forma diferente (Hervás-Gómez et al., 2018).

El aprendizaje a distancia es un ejemplo del cúmulo de posibilidades que los avances tecnológicos han implementado en la docencia. El alumnado interesado en instituciones de Educación Superior que trabaja mediante la enseñanza online ha ido creciendo progresivamente debido a la mejora de las plataformas de videoconferencia (NCES, 2020; Palvia et al., 2018).

Sin embargo, tras la llegada de la pandemia provocada por el virus COVID-19, el panorama actual ha cambiado completamente; la enseñanza, como todas las profesiones, no ha tenido más remedio que diseñar un modelo no presencial utilizando Software que permita mantener el

contacto vía telemática con el alumnado. De esta manera, nace una nueva etapa para la educación a la que todo el mundo debe adaptarse rápidamente para evitar el riesgo de contagio (The Chronicle of Higher Education, 2020; Unesco, 2020; Yuan, 2020).

Como la tecnología enfocada a la educación es una materia multidisciplinar, el profesorado debe formarse y adquirir conocimientos que le permitan manejar dichas herramientas de forma correcta (Hervás-Gómez et al., 2019). Dada la prisa necesaria para adaptarse al modelo online, el profesorado debe estar preparado y predispuesto a aprender en este ámbito.

Para conocer la opinión de los docentes, Jason & Jammie (2019) y Beghetto (2007) exponen que el profesorado reconoce las ventajas que puede suponer la implementación STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) en las aulas para los procesos pedagógicos. Sin embargo, no se sienten preparados para utilizar este tipo de recursos; por lo que continúan utilizando metodologías tradicionales consistentes en impartir conocimientos independientemente de la motivación del alumnado.

Gran parte del profesorado no estaba preparado para este cambio de escenario, lo que muestra una clara necesidad de formar a los futuros docentes en ámbitos STEAM para que adquieran la capacidad de diseñar, desarrollar y evaluar actividades didácticas en un entorno digital (Adell-Segura et al., 2017). Una iniciación y formación en los conocimientos elementales de robótica durante la formación inicial, potenciará el progreso positivo de nuestra futura sociedad (Román-Graván et al., 2017).

Dado el creciente desarrollo de los campos de ciencia y tecnología ligado a la evolución de la inteligencia artificial, será necesaria la presencia de profesionales con capacidad para adaptarse a los cambios e innovar. Por tanto, con el fin de mantener cubiertas las necesidades en este campo tanto para los estudiantes como para la formación de los docentes; se deberá actualizar los planes de estudio (Zhang et al., 2019) adaptándolos en este caso a las medidas COVID.

A consecuencia de la pandemia del coronavirus, a mediados del curso académico 2019-2020, centros educativos y universidades tuvieron que sustituir sus modelos de enseñanza por uno basado en el aprendizaje a distancia (Milman, 2020).

Este enfoque presenta grandes ventajas que el profesorado puede incluir en su docencia. Racheva (2018) analiza la posibilidad que ofrecen para fomentar la participación del alumnado; así como la interacción, compromiso y la instauración de un aprendizaje cooperativo a tiempo real.

Asimismo, optar por una modalidad síncrona permitirá que los estudiantes puedan interaccionar, compartir ideas y debatir; lo que fortalecerá los lazos de grupo (Lin & Gao, 2020). Comparado con un aprendizaje asíncrono, las interacciones sociales aumentan significativamente, por lo que será un modelo mucho más divertido para el alumnado, lo que hará que la experiencia sea más satisfactoria y gratificante (Mullenburg & Berge, 2005).

Para Francescucci & Rohani (2019), los estudiantes que cursaron online en un modelo síncrono recibieron unas calificaciones similares a las que se podrían esperar si esa misma clase fuese impartida presencialmente. Dichas interacciones entre iguales que producen las clases síncronas pueden representar una mejora hacia las consecuencias que el distanciamiento social y los confinamientos tienen para ciertas personas; dando una sensación de compañía que puede evitar pensamientos negativos producidos por la soledad (Cacioppo & Hawkley, 2009) entre otras consecuencias para la salud.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio ha sido describir y conocer las percepciones de docentes de diferentes ámbitos respecto al enorme cambio de modalidad que la pandemia de la COVID-19 trajo consigo.

Principalmente, hemos analizado la capacidad de adaptación del profesorado a este nuevo escenario online; estableciendo una relación entre aquellos docentes que están más en contacto con la tecnología en su vida personal y la facilidad para acostumbrarse al nuevo formato.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio presenta un diseño no experimental de corte descriptivo que tiene por propósito analizar las opiniones de los docentes respecto a la modalidad online. En este sentido, este trabajo incluye como participantes a 105 docentes de diferentes centros educativos pertenecientes a la provincia de Sevilla situada en Andalucía (España). En particular, la muestra se integra por 48 docentes de entre 20 y 30 años, 32 de entre 30 y 45; y 25 cuya edad es superior a los 45 años.

3.1. INSTRUMENTOS

Esta investigación hace uso de la prueba de la Opinión de los Docentes sobre las Clases Online, elaborado por los autores del presente estudio. Este instrumento consta de 8 ítems a modo de preguntas donde se debe marcar una única respuesta que recogen las opiniones del profesorado respecto a cómo han vivido las clases en la nueva modalidad. De modo que los encuestados han podido seleccionar los ítems que se adecúen al procedimiento de sus clases durante el presente curso académico. Los ítems integrados son los siguientes (Tabla 1):

TABLA 1. Preguntas a los docentes sobre sus percepciones ante las clases online.

1	¿Cuántos años tiene?
2	¿Ha tenido que llevar a cabo una metodología online durante esta pandemia?
3	¿Se ha considerado preparado/a para llevar a cabo la transición a la modalidad online?
4	¿Dicho escenario ha provocado que sus clases sean diferentes a las que imparte de forma presencial?
5	¿Considera que su alumnado presenta la misma actitud para las clases online que para las presenciales?
6	¿Utilizaría lo aprendido para mejorar su docencia?
7	¿Mantendría esta nueva modalidad si fuese su decisión?
8	¿Utiliza las tecnologías (móviles, consolas, ordenadores...) durante su tiempo libre con frecuencia?

3.2. PROCEDIMIENTO

El cuestionario ha sido distribuido mediante redes sociales como grupos de Whats App de docentes activos en centros educativos. El profesorado puede acceder al mismo mediante el uso de la plataforma Google Forms.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos han sido sometidos a análisis descriptivos tales como medias, frecuencias y desviaciones típicas utilizando el paquete estadístico SPSS en su versión 26.

4. RESULTADOS

La tabla 2 muestra el porcentaje de profesorado encuestado que ha votado cada una de las respuestas disponibles en los ítems propuestos.

TABLA 2. Resultados opiniones docentes sobre la modalidad no presencial.

1	¿Cuántos años tiene?	45% Entre 20 y 30	30% entre 30 y 45	25% más de 45
2	¿Ha tenido que llevar a cabo una metodología online durante esta pandemia?	100% sí		
3	¿Se ha considerado preparado/a para llevar a cabo la transición a la modalidad online?	50% No	35% No lo suficiente	15% Sí
4	¿Dicho escenario ha provocado que sus clases sean diferentes a las que imparte de forma presencial?	60% Sí, han sido diferentes	30% He tenido que hacer ajustes	10% Han sido prácticamente iguales
5	¿Considera que su alumnado presenta la misma actitud para las clases online que para las presenciales?	80% La actitud ha sido más negativa	15% La actitud del alumnado no ha cambiado	5% La actitud ha sido más positiva
6	¿Utilizaría lo aprendido para mejorar su docencia?	45% Sí, lo haré	50% No sabría cómo hacerlo	5% No he aprendido nada útil
7	¿Mantendría esta nueva modalidad si fuese su decisión?	95% No, prefiero la presencialidad	5% Me gustaría tener un modelo mixto	0% Sí
8	¿Utiliza las tecnologías (móviles, consolas, ordenadores...) durante su tiempo libre con frecuencia?	60% Con gran frecuencia	35% Normalmente	5% Muy poco

Consideramos importante mencionar que la mayor parte de respuestas negativas acerca de la preparación para el ámbito online y la falta de uso de tecnología han sido dadas por encuestados de más de 45 años en una relación aproximada del 95%.

De este modo, podemos establecer una relación existente entre la edad de los encuestados y la predisposición negativa hacia el escenario online.

Por el contrario, el 100% de personas de entre 20 y 30 años han votado de forma afirmativa hacia el uso de tecnologías con gran frecuencia, se consideraron preparadas para el cambio de modalidad y piensan que haber podido dar clase online ha sido una oportunidad para mejorar sus metodologías.

4.1. ANÁLISIS GENERAL

Tras analizar los resultados obtenidos en la encuesta, podemos observar que existe una gran brecha generacional entre los docentes producida por su edad. Mientras que los jóvenes se han adaptado a la modalidad online con relativa facilidad, pudiendo establecer un modelo que, en algunos casos, han mantenido para las clases presenciales; el profesorado más adulto ha presentado grandes dificultades para comprender el nuevo método de trabajo que tenían que emplear.

El uso de las TIC en la vida cotidiana de la persona ha influido bastante en el desempeño de los docentes; pudiendo observarlo en las personas de más edad que mejor se han adaptado al escenario no presencial, pues todas usaban las TIC.

Por último, podemos concluir que el cambio de método ha tenido éxito, ya que una parte sustancial de los encuestados ha decidido mantener los avances realizados en la no presencialidad como un aporte más para su clase.

De los datos analizados, podemos extraer una serie de hipótesis que procederemos a discutir:

4.2. LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN DE LOS DOCENTES:

Hervás Gómez et al. (2018) explican la necesidad de que la robótica educativa y el pensamiento computacional fuesen incluidos dentro de los centros educativos para derrocar al modelo tradicional que, por culpa de la globalización, se estaba quedando cada vez más obsoleto.

Pese a que todavía quedaba mucho camino por recorrer en este aspecto, la llegada de la pandemia hizo que el sistema tradicional que imperaba dentro de las escuelas y universidades fuese incompatible con la situación que el mundo estaba viviendo; por lo que tuvo que ser cambiado por una modalidad no presencial donde la tecnología sería la protagonista sin dejar que la mayor parte del profesorado se preparase, adaptase o asimilase el cambio (Milman, 2020).

Por este motivo, todos aquellos docentes cuya forma de impartir docencia era compatible con el escenario no presencial y sus conocimientos sobre tecnología les permitían modificarla para realizarla de forma online, pudieron adaptarse al nuevo escenario en pocos días sin mucha dificultad.

Sin embargo, el profesorado que únicamente conocía la forma tradicional de impartir docencia tuvo que aprender lo que prácticamente puede considerarse un trabajo diferente en un plazo mínimo para poder continuar sus clases sin que el cambio en el mundo no supusiese una pausa para su alumnado (Reich et al., 2020).

La continua formación de los docentes siempre ha sido una materia tenida muy en cuenta como herramienta de adaptación al implacable avance de la tecnología que, modificando a la sociedad, cambiaba completamente las necesidades educativas del alumnado.

Siendo la tecnología, pensamiento computacional y; si avanzamos un poco más, la robótica, materias multidisciplinares; sería necesario que los docentes aumenten constantemente su formación para tener la capacidad de utilizar estas herramientas e impartirlas en clase si es necesario (Hervás-Gómez et al., 2019).

Sin embargo, tal y como hemos visto reflejado en las encuestas, hay personas a las que no les interesa este tipo de temas, por lo que son

reacias a recibir la formación anteriormente mencionada. Dado que nos encontramos en un periodo de constante avance tecnológico, es lógico pensar que un cambio tan brusco a un modelo que requiere de la propia tecnología como protagonista sea difícil de asimilar para aquellas personas que nunca la han utilizado.

4.3. LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA TECNOLOGÍA

Debido a los avances tecnológicos, constantemente surgen programas que pueden servir como ayuda para estudiantes desde los primeros años de su desarrollo hasta su paso por la universidad y que, con ayuda de un docente, pueden ser explotados para conseguir resultados mucho más satisfactorios que los obtenidos en una clase tradicional. (MEFP, 2018).

Los encuestados están de acuerdo en este aspecto, ya que la mayoría ha decidido poner en práctica lo aprendido durante el confinamiento y el modelo no presencial para complementar su forma de enseñar. De este modo, no sólo podrán responder mucho mejor ante las inquietudes y planteamientos que el alumnado proponga, mejorando así su capacidad de docencia; sino que estarán preparados para afrontar otro cambio al modelo no presencial si es necesario con mucha menos dificultad (Criollo-Vargas, 2018).

Atendiendo también a una perspectiva de género, podemos determinar que la participación femenina es mucho menor que la masculina en áreas relacionadas con la tecnología y el pensamiento computacional, lo que frena en gran medida el avance y la innovación (Wajngurt & Sloan, 2019).

Por lo tanto, al emplear la tecnología en las clases desde edades tempranas, estamos trabajando la coeducación evitando los estereotipos de género que facilitarían el acceso de las mujeres a carreras del ámbito STEAM, siendo un paso más para avanzar hacia la igualdad total entre hombre y mujeres (Gallardo-López, et al., 2020).

4.4. EL PAPEL DEL ALUMNADO EN LA NUEVA MODALIDAD

Aunque el profesorado sea el máximo responsable del correcto desarrollo de las clases, es necesario reconocer la implicación del alumnado para facilitar o dificultar dicha acción docente.

Ante la pregunta “5. ¿Considera que su alumnado presenta la misma actitud para las clases online que para las presenciales?”, el profesorado encuestado ha respondido negativamente; dando a entender que a los estudiantes también les ha costado adaptarse a la nueva modalidad.

Para aquellos docentes que, desde primer momento, se mostraban positivos ante tener que impartir sus clases frente a una pantalla, este hecho no sería un problema mayor. Sin embargo, para los que tenían dudas respecto al cambio o una predisposición negativa; no recibir apoyo por parte del alumnado termina dando la razón a sus negativas.

Castelli y Sarvary (2021) explican sobre por qué los estudiantes no utilizan las cámaras web, que todavía queda mucho trabajo por hacer en el camino para que nuestros estudiantes participen en las clases online de la misma forma que acostumbran a hacer de forma presencial.

Debido a no disponer de espacios, interrupciones de sus familiares, mala conexión a internet o simples cuestiones personales como no sentirse “presentables” como para aparecer en cámara; lo cierto es que el no uso de cámaras y micro hace que el profesorado tenga la sensación de estar hablando al vacío.

Por ello, podemos considerar que la necesidad de adaptación que presentan los estudiantes presenta un problema para aquellos docentes con predisposición negativa hacia las TIC, desembocando en una apatía de la que no se extrae nada más que el rechazo hacia todo tipo de mejora que se pueda aplicar a su manera de dar clase.

5. DISCUSIÓN

Habiendo analizado los datos de los encuestados y sacadas las hipótesis pertinentes, podemos comprobar que gran parte de nuestros avances coinciden con estudios de otros autores. Para ello, volveremos a repasar dichas hipótesis comparándolas con las investigaciones realizadas con anterioridad.

5.1. LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN DE LOS DOCENTES:

En 2020, Milman ya enunciaba que la pandemia llegó de forma tan imprevista que la mayor parte del profesorado no tuvo tiempo para adaptarse ni para realizar los cambios necesarios que le permitiesen desempeñar sus tareas de la misma forma que lo hacían con presencialidad.

Las preguntas 3, 4 y 6 de nuestra encuesta reafirman la idea de Milman, pues la mitad de los docentes encuestados no se sentía preparada para cambiar su forma de trabajo cuando las nuevas medidas de seguridad obligaron al confinamiento.

Esto se tradujo en que el 90% de los encuestados tuviese que modificar sus metodologías en mayor o menor medida; lo que, teniendo en cuenta que no hubo ningún tipo de plazo ni aviso previo para realizar estos ajustes, es un gran problema que tuvieron que solventar a medida que continuaban impartiendo docencia de la mejor forma que podían; traduciéndose en un ambiente caótico.

También en 2020, Reich et al. hacían referencia a este breve lapso del que disponía el profesorado para ponerse al día. Junto con el estudio que Hervás-Gómez et al. realizaron en el año 2019, establecemos una relación entre la edad de los docentes y su capacidad para emplear la tecnología educativa que, en este caso, debía ser usada para hacer clases online.

Ambos llegan a la conclusión de que hay una gran cantidad de educadores que, debido a haber nacido en una época donde la tecnología no estaba presente, han decidido dejarla de lado y han obviado estos avances dentro de su formación; lo que de por sí dificulta la mejora de sus

metodologías y que, en este ambiente de pandemia, ha hecho que les sea mucho más complicado poder dar clase con normalidad.

Nuestra investigación coincide totalmente con la de los autores anteriormente mencionados; pues durante nuestro análisis de los datos hemos establecido una relación clara entre la edad de los encuestados y su predisposición a utilizar la tecnología e incluso su preparación para afrontar la pandemia.

Por este motivo, consideramos que este trabajo complementa a los realizados por otros autores al haber llegado a conclusiones muy similares con respecto a los problemas que los docentes tienen debido a su edad.

5.2. LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA TECNOLOGÍA

Con la llegada de la pandemia, la idea de que la tecnología ha cambiado el mundo se hizo mucho más visible: pues profesiones como las relacionadas con la enseñanza que prácticamente se habían mantenido sin grandes cambios desde su creación, se vieron obligadas a dar un giro y modificar completamente la forma en la que se llevan a cabo.

Como hemos podido ver, el 90% de nuestra muestra ha tenido que modificar su forma de trabajar de una u otra manera para poder adaptarse al nuevo escenario; y, pese a que casi la totalidad de los mismos prefiere continuar presencialmente como ha sido siempre, es un hecho que los cimientos han tambaleado y más de la mitad del profesorado ha conseguido extraer un aprendizaje que, con el tiempo, podrán asimilar para que este sistema que se ha mantenido en pie durante siglos evolucione al ritmo en el que lo hace el resto del mundo.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional nos da la razón mediante su artículo de 2018 donde expone la situación en España del pensamiento computacional, exponiendo la necesidad que tiene la sociedad de que los avances tecnológicos sean utilizados y aplicados en la enseñanza moderna, considerándose un pilar fundamental para conectar con el alumnado y hacer de los mismos ciudadanos competentes para la era en la que nos encontramos.

Por último, encontramos ejemplos de esta misma conclusión en artículos como los de Wajngurt & Sloan (2019) o Gallardo-López, et al. (2020); que además relacionan el uso de la tecnología educativa en las clases con un foco que nos permita trabajar la igualdad de género en la escuela, razón de más para afirmar la necesidad de implantar estas metodologías.

5.3. EL PAPEL DEL ALUMNADO EN LA NUEVA MODALIDAD

Finalmente, nos centramos en la pregunta 5 que trata sobre la actitud de los estudiantes durante las clases online, donde el 80% de nuestros docentes encuestados están de acuerdo en que la actitud de sus clases ha decaído con respecto a la modalidad presencial.

Como ya hemos indicado, este hecho coincide con el reciente estudio realizado por Castelli y Sarvary (2021) donde se explican las razones de esta falta de actitud.

Dado que la pandemia y el paso a la modalidad online todavía está muy reciente, los primeros en acostumbrarse a la misma debían ser los profesores, para así tener una metodología clara que ofrecer al alumnado. Es por esto que no podemos analizar con exactitud el avance que los estudiantes han experimentado a medida que ha pasado el tiempo; ya que debemos dejar un margen suficiente como para establecer una relación.

Es un hecho que, igual que Castelli y Sarvary (2021) explican, la actitud del alumnado influye en gran medida en el desempeño de su profesor; lo que no ayuda a motivar a los que ya de por sí tienen una predisposición negativa hacia el nuevo escenario.

Por esto mismo, retomamos la idea de que la formación docente es una necesidad que se asienta en la raíz del problema que ha traído consigo la pandemia hacia las escuelas y que vuelve a dar la razón a Hervás-Gómez et al. (2018), confiando en que aprendamos de nuestros errores.

6. CONCLUSIONES

Tras haber analizado las opiniones de los docentes encuestados, extraemos las siguientes conclusiones que establecerán líneas de trabajo a seguir para mejorar la docencia:

6.1. BRECHA GENERACIONAL

La globalización ha provocado que el mundo cambie a gran velocidad; y mientras que las nuevas generaciones han nacido haciendo uso constante de la tecnología que ha ido avanzando, las personas más mayores que no se han interesado por la misma han quedado cada vez más desplazadas hasta encontrarse con un mundo que ya nada tiene que ver con aquel que conocían y no entienden.

Es mucho más sencillo adaptarse a un cambio que supone una mejora de algo que ya existe que comprender algo creado desde la nada con potencial suficiente como para modificar la realidad, como es el caso de los Smartphones, ordenadores o la propia idea de Internet.

Por este motivo, la brecha generacional que existe en el mundo que tanto ha cambiado durante los últimos años afecta de la misma forma al entorno educativo, haciendo que gran parte del profesorado más veterano no se sienta capacitado para aplicar las mejoras tecnológicas que van surgiendo y son útiles para crear una docencia mejor y más inclusiva.

6.1.1. Necesidad de la continua formación docente.

En los aspectos relativos al pensamiento computacional, es un claro problema que los docentes carecen de formación inicial.

Como venimos mencionando desde el principio, la brecha generacional provoca que una gran parte del profesorado más veterano se vea incapaz de llevar a cabo nuevas implementaciones relacionadas con el auge de la tecnología, lo que se ha visto claramente representado en la pandemia del coronavirus.

Sin embargo, aquellos docentes que han utilizado su tiempo libre para seguir aprendiendo y acostumbrándose a la tecnología demuestran una mayor facilidad a la hora de seguir metodologías más novedosas.

Como hemos podido comprobar, una parte de los encuestados declara que no utiliza ningún tipo de tecnología durante su tiempo libre. Es imposible pensar que una persona que desconoce el funcionamiento básico de un móvil o un ordenador tenga la capacidad de coordinar a una clase entera mediante cualquier tipo de aplicación web para hacer videollamadas.

Es por ello por lo que no podemos pretender que aprendan a utilizar todos estos programas sin antes haberse acostumbrado a convivir con los nuevos avances que, guste o no guste, han cambiado radicalmente la vida.

Para solucionar este problema, se propone la introducción de especialistas que puedan enseñar al profesorado aspectos relacionados con la tecnología educativa que permita crear un avance para que puedan continuar con su formación, haciendo mucho más sencillo el paso hacia la docencia online.

6.2. ESTUDIANTES CON MÁS FACILIDAD TECNOLÓGICA

Es un hecho que a hoy en día cada generación está más acostumbrada que la anterior a las pantallas. Por mucho que llevemos a cabo dicha formación docente, debemos tener en cuenta que el hecho de haber nacido con la última tecnología presente en su día a día va a provocar que el alumnado sea mucho más ágil que nosotros en la utilización de programas y tecnologías educativas.

Con ello, vendrá la picaresca, encontrando en las nuevas modalidades online métodos para escaquearse de la clase sin que nos demos cuenta, lo que supone un foco de preocupación para gran parte del profesorado encuestado.

Para evitar que se den este tipo de comportamientos, necesitamos adquirir la capacidad de transformar esa agilidad del alumnado que a nosotros nos falta en una herramienta más que emplear en nuestras clases.

Es normal que no sepamos utilizar la tecnología tan bien como nuestros estudiantes; por lo que, asimilando nuestras carencias, podemos aprender mucho de los mismos, haciendo que sean una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje e invirtiendo los roles en muchas ocasiones para provocar un aprendizaje simultáneo.

6.3. METODOLOGÍAS INCOMPATIBLES CON LA ENSEÑANZA ONLINE

Determinadas metodologías dificultan todavía más la adaptación hacia las clases online; pues una enseñanza de forma tradicional que no hace participe a los estudiantes puede provocar que gran parte de los mismos deje su perfil abierto durante la sesión y se dedique a hacer otra cosa mientras tanto sin que el docente se dé cuenta.

Debemos tener en cuenta que, dentro de un escenario online, los estudiantes cambian el ambiente de trabajo propio de una facultad, instituto o escuela por la comodidad del hogar; haciendo que el nivel de concentración disminuya considerablemente.

Por tanto, para poder mantener la atención del alumnado y, a la vez, implicarlos en nuestra materia, debemos usar metodologías que les obliguen a participar.

6.3.1. Problemas para la participación en clase.

Sin embargo, no deberemos obligar al alumnado a estar presente mediante cámara o participar activamente en las clases; pues una parte de los mismos puede presentar dificultades que impidan dicha participación, creando un ambiente de desigualdad respecto a las clases presenciales.

Para evitarlo, tendremos que incitar a los mismos a participar en clase mediante temas que les interesen para que aquellas personas con opción para intervenir en clase lo hagan de la misma manera que en las clases presenciales.

6.4. La pandemia como una oportunidad.

Si bien la llegada de la covid-19 ha sido una gran catástrofe para el mundo, debemos centrarnos en aquellas oportunidades que la pandemia nos ha dejado.

Gran parte de los encuestados ha defendido que, si bien no mantendrían la modalidad no presencial, sí que usarán parte de las adaptaciones realizadas para esta nueva modalidad en sus clases presenciales.

Para aquellos docentes con una buena base tecnológica, la pandemia ha hecho que tengan que salir de su zona de confort, reinventándose completamente y dando lo mejor de sí mismos para desarrollar una nueva metodología que les permita estar cómodos en un nuevo entorno que, pese a no ser desconocido para ellos, no han explorado nunca.

El planteamiento utilizado para esta nueva forma de dar clase puede ser empleado en el futuro para complementar la docencia presencial, de modo que se reutilicen los materiales seleccionados para dar más oportunidades a los estudiantes; habiendo adquirido varias opciones para impartir la materia de la mejor forma posible.

Para aquellos docentes menos diestros con la tecnología, los efectos han sido similares. Aunque es cierto que les ha sido mucho más difícil adaptarse a la docencia online, el tiempo de confinamiento les ha dado la soltura necesaria como para que hayan empezado a defenderse.

De esta manera, se ha implantado la semilla que permitirá a estos docentes interesarse por nuevos tipos de herramientas que permiten innovar en su día a día, otorgándoles una mayor facilidad para comprender las metodologías más modernas y, en esencia, acortando la brecha generacional en la que se acomodan por miedo a lo desconocido.

6.5. HUMANIDAD CONTRA LAS MÁQUINAS

Aunque durante este estudio hemos hablado sobre las diferentes opiniones que el profesorado tiene acerca de la docencia online a la que la pandemia nos ha sometido, variando en función de la diferencia de edad y uso de la tecnología en su vida cotidiana, hay un punto en el que la gran mayoría de los encuestados ha estado de acuerdo:

No, no mantendrían esta modalidad si fuese su decisión.

Si bien es cierto que verse en la obligación de sentarse frente a un ordenador para plantear tu trabajo de una manera totalmente diferente a lo que estás acostumbrado puede ser una experiencia interesante que aporte conocimientos que sirven para toda la vida; no podemos obviar que el coronavirus nos ha quitado el contacto humano: algo esencial para las personas.

La necesidad de tratar con gente; de ver, oír, sentir o estar acompañado, entre otras muchísimas cosas; no puede ser sustituida por la soledad de una pantalla, en ocasiones acompañada de imagen y sonido que intentan emular las sensaciones enumeradas con anterioridad, pero que se quedan en un burdo intento de parecerse a un ser humano.

Estamos tan acostumbrados a vivir rodeados de otras personas que, por más beneficios que la modalidad online nos aportase, seguiríamos sintiéndonos vacíos; teniendo la certeza de que nos falta algo importante en nuestro día a día por mucho que este sea, en esencia, igual que siempre.

Es por todo esto que tenemos el deber de aprender de este cambio de modalidad que nos hemos visto obligados a afrontar; pero no podemos esperar a que se instale como un método nuevo de trabajar que sustituya al modelo presencial.

Debemos encontrar un equilibrio que nos permita utilizar los conocimientos adquiridos frente al ordenador para emularlos esta vez delante de otras personas que, con su contacto estrecho y su calor humano, crearán un vínculo que la tecnología, por más que avance, no podrá emular jamás.

7. REFERENCIAS

Adell-Segura, J., Esteve-Mon, F., Llopis-Nebot, M. A. y Valdeolivas-Novella, M. G. (2017). El pensamiento computacional en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria: Formación del profesorado en tecnología educativa. En V. Abella-García, V. Ausín-Villaverde y V. Delgado-Benito (Eds). XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Aulas y Tecnología Educativa en evolución, (pp. 151-158). Conferencia llevada a cabo en las jornadas EDINTEC

BEGUETTO, R. A. (2007). DOES CREATIVITY HAVE A PLACE IN CLASSROOM DISCUSSIONS? PROSPECTIVE TEACHERS' RESPONSE PREFERENCES.

- THINKING SKILLS AND CREATIVITY*, 2(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.09.002>
- Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3565-3576.
<https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in cognitive sciences*, 13(10), 447-454.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, 41(1), 60-69.
<https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-247>
- Hervás-Gómez, C., Ballesteros-Regaña, C., & Corujo-Vélez, C. (2018). La robótica como estrategia didáctica para las aulas de Educación Primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 30-40.
- Hervás-Gómez, C., Jiménez-Ruiz, C., Román-Graván, P. y Ballesteros-Regaña, C. (2019). Diseño y validación del cuestionario sobre aceptación y uso de la robótica educativa (CAURE). En E. López-Meneses, E. J. Delgado-Algarra, J. Gómez-Galán y M. P. Cáceres-Reche (Editores). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*, (pp. 77-90). Octaedro. ISBN 978-84-17667-08-5
- Jason, C. W. & Jammie, K. M. (2019). From Teacher-Designer to StudentResearcher: a Study of Attitude Change Regarding Creativity in STEAM Education by Using Makey Makey as a Platform for Human-Centred Design Instrument. *Journal for STEM Education Research*, 2(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s41979-018-0010-6>
- Lin, X., & Gao, L. (2020). Students' sense of community and perspective of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 169-179.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3881614>
- Milman, N. B. (2020). This is emergency remote teaching, not just online teaching. Education Week.
<https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-emergency-remote-teaching-notjust.html>. Accessed June 29, 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Programación robótica y pensamiento computacional en el aula. Situación en España y propuesta normativa. <http://code.intef.es/wp->

content/uploads/2018/10/Ponencia-sobre-Pensamiento-Computacional.InformeFinal.pdf

- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
<https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- National Center for Education Statistics (NCES) (2020). *Trend generator*. NCES.
<https://nces.ed.gov/ipeds/TrendGenerator/app/answer/2/42>.
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Veronica Racheva, "Social aspects of synchronous virtual learning environments", AIP Conference Proceedings 2048, 020032 (2018).
<https://doi.org/10.1063/1.5082050>
- Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020). What's lost, what's left, what's next: Lessons learned from the lived experiences of teachers during the pandemic.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/8exp9>
- Román-Graván, P., Hervás-Gómez, C. & Guisado-Lizar, J.L. (2017). Experiencia de innovación educativa con robótica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, y E. Sánchez-Rivas (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial
- The Chronicle of Higher Education (2020). Here's our list of colleges' reopening models. The Chronicle of Higher Education.
<https://www.chronicle.com/article/heres-a-list-of-colleges-plans-for-reopening-in-the-fall/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *Global education coalition for COVID-19 response*. UNESCO.
<https://en.UNESCO.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- Wajngurt, C., & Sloan, P. J. (2019). Overcoming Gender Bias in STEM: The Effect of adding the Arts (STEAM). *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 13-28. <https://doi.org/10.46504/14201901wa>
- Yuan, E. S. (1 de abril de 2020). *A message to our users*. Zoom.
<https://blog.zoom.us/a-message-to-our-users/>
- Zhang, M, Yang, X., & Wang, X. (2019). Construction of STEAM Curriculum Model and Case Design in Kindergarten. *American Journal of Educational Research*, 7(8), 485-490.
<https://doi.org/10.12691/education-7-7-8>

LAS HERRAMIENTAS DOCENTES WEB 2.0: UN ANÁLISIS DEL EFECTO COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

ANTONIO CHAMORRO-MERA

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Extremadura

FRANCISCO JAVIER MIRANDA-GONZÁLEZ

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Extremadura

FRANCISCO I. VEGA-GÓMEZ

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Extremadura

JESÚS PÉREZ-MAYO

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Tras la pandemia del COVID-19 se ha producido una alteración en la vida de prácticamente todos los habitantes del planeta, lo que ha provocado una situación inédita para todas las organizaciones. Este cambio ha influido también en las instituciones de educación superior, que se han visto obligadas a suspender algunas actividades académicas presenciales y han tenido que transformarse en un tiempo récord en universidades con capacidad de impartir docencia virtual o semi-virtual. En España, las clases presenciales se suspendieron durante el segundo semestre lectivo del curso 2019/2020, habiéndose impartido solo 1/3 de las sesiones presenciales. Las horas correspondientes a los otros 2/3 del semestre tuvieron que ser impartidas de forma virtual, por medios de clases sincrónicas y asincrónicas.

El confinamiento obligatorio en casa de estudiantes y profesores ha creado una red de efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo. Las universidades han tenido que proporcionar a sus docentes en un corto período de tiempo la infraestructura informática y

tecnológica que les permita continuar con sus actividades académicas a distancia. Los profesores universitarios han tenido que olvidarse de la enseñanza tradicional en el aula, para convertirse, de manera obligada, en usuarios de las herramientas tecnológicas existentes para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes; herramientas que muchos de ellos no habían utilizado nunca. Entre estas nuevas herramientas tecnológicas, que muchos docentes han utilizado por primera vez, se encuentran las conocidas como tecnologías web 2.0.

Podemos definir las herramientas web 2.0 como aquellos sitios que facilitan compartir información y la colaboración en la red con un diseño claramente centrado en el usuario (Sadaf et al., 2012). La web, por tanto, se convierte en una plataforma de trabajo colaborativo. Estas tecnologías web 2.0 permiten a los estudiantes aprender de forma colaborativa y activa, creando espacios de aprendizaje centrados en el estudiante (Hao & Lee, 2015; Sadaf et al., 2015). Dentro de estas tecnologías web 2.0 podemos destacar: las redes sociales, los sitios de alojamiento de videos (YouTube, Vimeo, etc.), los blogs, las plataformas virtuales para crear aulas, las plataformas de compartición de archivos, las apps de creación de materiales para la gamificación u otras como los podcasts o los programas para hacer presentaciones online o slidecast.

Son bastantes los estudios que han demostrado la eficacia de las tecnologías web 2.0 para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bharuca, 2018; Kompen et al., 2019; Habibi et al., 2019; Prasojo et al., 2020). Entre las principales ventajas de utilizar estas herramientas 2.0 podemos destacar el estímulo de la colaboración entre estudiantes, el incremento de la facilidad para organizar la información, el estímulo de la creatividad y el disfrute durante el aprendizaje, aumentar las discusiones que enriquecen los contenidos aprendidos, el desarrollo de habilidades transversales y habilidades sociales o la incitación de una mejora del conocimiento de la tecnología (Yadav & Patwardhan, 2016; Abraham et al., 2018; Martín y De Arriba, 2017). Además, el uso de estas herramientas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes les prepara para su inserción laboral, donde las empresas demandan, precisamente, profesionales que cuenten con las competencias y

habilidades asociadas a estas herramientas 2.0. No obstante, también se han señalado algunos inconvenientes de su utilización como la posible distracción de los objetivos de aprendizaje inicialmente programados por el docente (Teo et al., 2019) y, qué duda cabe, la pérdida de información y contacto directo obtenida de la presencialidad.

Existen algunos trabajos que han analizado los factores que determinan la intención de uso de estas herramientas por parte de los estudiantes de las facultades de formación del profesorado (Lei, 2009; Teo et al., 2019), pero son escasos los que analizan estos factores en el caso de profesores senior en instituciones de enseñanza superior, existiendo un gap en este ámbito.

Aunque en los últimos años algunos estudios han tratado de analizar los factores que determinan la utilización de estas tecnologías web 2.0 en la enseñanza superior (Venkatesh et al., 2016; Kompen et al., 2019; Habibi et al., 2019), consideramos que es el momento de analizar si la situación de crisis actual ha modificado la actitud del profesorado hacia estas tecnologías educativas y su intención de seguir utilizándolas en su actividad docente. Es de esperar que la pandemia, el confinamiento obligado y la crisis, hayan cambiado la intención de uso de estas herramientas, razón por la cual se plantea este estudio.

2. OBJETIVOS

A partir de los modelos tradicionales de aceptación de la tecnología, el objetivo de este estudio ha sido analizar los factores que pueden influir en la intención de utilizar herramientas docentes basadas en la web 2.0 por parte del profesorado universitario español.

Además de realizarse el estudio tras la transformación de la docencia presencial universitaria en docencia virtual como consecuencia de la Covid-19, este estudio introduce como novedad, frente a estudios similares, la incorporación de variables no consideradas hasta ahora, como el compromiso afectivo con la docencia. Otra característica distintiva del estudio es la amplia muestra de profesores participantes, que incluye profesores de todos los campos de conocimientos.

3. METODOLOGÍA

La adopción de herramientas docentes Web 2.0 debe ser analizada desde el enfoque de alguna de las teorías clásicas de adopción de la tecnología. El número de estas teorías es muy amplio, pudiendo citarse, entre otras, la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), la Teoría de la Acción Razonada (TRA), el Ajuste de Tecnología de Tarea (TTF), la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT), la Teoría Cognitiva Social (SCT) o el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM).

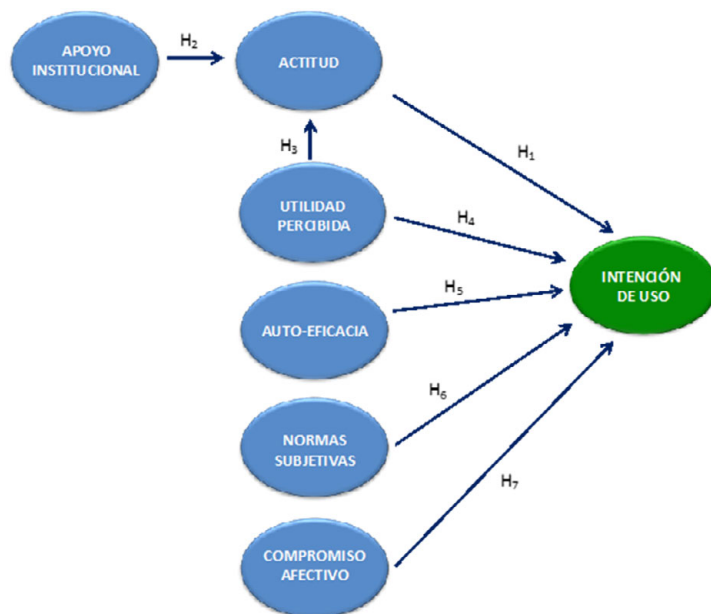
En el presente estudio se ha utilizado el denominado modelo C-TAM-TPB (Yayla y Hu, 2007). Se trata de un modelo híbrido que combina el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), desarrollado por Davis (1985), y la también clásica Teoría de la Acción Planificada (Theory of Planned Behaviour, TPB), de Fishbein y Ajzen (1975). El objetivo del modelo es integrar en TAM de una forma sencilla los aspectos normativos o sociales y el control del comportamiento percibido.

Este modelo asume que la intención de un profesor de utilizar herramientas docentes web 2.0 es una decisión racional basada en variables de tipo personal y social. Entre las variables de tipo personal se encontrarían variables como la actitud, la utilidad percibida y la autoeficacia. La actitud refleja las creencias personales del profesor sobre el resultado positivo o negativo que puede suponer el uso de herramientas web 2.0 en su actividad docente. La utilidad percibida hace referencia a la percepción de las ventajas que utilizar esa tecnología puede generar. La autoeficacia podría definirse como la percepción que tiene el profesor sobre su capacidad para utilizar las herramientas web 2.0 en su actividad docente. Por su parte, la variable social se mide a través de las normas subjetivas, es decir, a través la percepción que tiene el profesor acerca de la opinión de otras personas de su entorno sobre la deseabilidad de utilizar este tipo de herramientas en la universidad.

Coincidimos con Mishra & Koehler (2006) en que la comprensión de las relaciones que se establecen entre tecnología, contenido y pedagogía debe conducir a una enseñanza de calidad que desarrolle estrategias docentes, métodos y contenidos adaptados a este contexto. Por ello, hemos

completado nuestro modelo con una última variable que hemos denominado “compromiso afectivo”, que trata de reflejar la influencia que tendrá en la intención de adoptar nuevas herramientas docentes la motivación del profesor por la actividad que realiza (Baia, 2009). El modelo resultante se recoge en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Modelo propuesto



2.1. ACTITUD

Ajzen (1991) define la actitud como el grado en que un individuo tiende a favorecer un determinado comportamiento. Son varios los estudios previos que muestran los efectos de la actitud sobre la intención de uso de una determinada tecnología (Buabeng-Andoh et al., 2019) y más concretamente sobre la adopción de herramientas web 2.0 en el ámbito educativo (Sadaf et al., 2016; Teo et al., 2019; Scherer & Teo, 2019). Esto es, la actitud que se tiene hacia las herramientas docentes web 2.0, influye de manera decisiva en la intención del profesorado para usarlas. Por tanto, podemos establecer la siguiente hipótesis.

H1.- *La actitud hacia las herramientas web 2.0 tiene una influencia positiva sobre la intención de uso de las mismas.*

2.2. APOYO INSTITUCIONAL

Tal y como indican Scott y Walczak (2009), las organizaciones pueden potenciar el uso de las tecnologías por parte de sus empleados poniendo a su disposición distintos tipos de ayudas y recursos, que actúan como motivadores extrínsecos. Estas características de la organización se refieren a factores organizativos en forma de recursos, como la infraestructura que soporta la utilización de este tipo de herramientas y/o el soporte técnico a los usuarios finales, cuyo funcionamiento puede ser controlado directamente por los responsables del servicio de informática de la universidad, frente a otros factores organizacionales que pueden no estar bajo el control directo del equipo directivo, como por ejemplo el clima organizacional (Iglesia-Pradas et al., 2014).

En nuestro modelo de adopción de herramientas web 2.0 por parte del profesorado universitario denominamos “apoyo institucional” a estas características de la organización. Son varios los estudios previos que demuestran la influencia de esta variable sobre la actitud hacia el uso de una nueva tecnología (Teo, 2010; Li, et al., 2019), por lo que podemos establecer la siguiente hipótesis:

H2: *El apoyo institucional tendrá una influencia positiva significativa en la actitud hacia el uso de herramientas web 2.0.*

2.3. UTILIDAD PERCIBIDA

La literatura previa sobre aceptación de tecnología ha demostrado que, si una determinada tecnología es percibida como útil por parte del profesor, se incrementa la intención de utilizarla en su labor docente (Aibar et al., 2015; Nikou & Ecomides, 2019; Rejón-Guardia et al., 2019). Esta utilidad puede manifestarse de diferentes formas: facilitar el aprendizaje de los estudiantes, mejorar la productividad del profesor, mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

A la hora de valorar esta utilidad, el individuo analiza si la tecnología le va a ofrecer una mejora en su rendimiento en comparación con otros

sistemas adoptados previamente. Es necesario destacar que esta utilidad percibida tiene un carácter subjetivo, ya que desde el punto de vista del usuario de las herramientas web 2.0, éstas serán evaluadas en función de los objetivos particulares de cada usuario.

Son varios los trabajos que han demostrado que la utilidad tiene una doble influencia sobre la intención de uso de las herramientas web 2.0 (Elkaseh et al., 2016; Habibi et al., 2019; Huang et al., 2020). El primero de estos efectos es un efecto indirecto, dado que la utilidad percibida influye en la actitud hacia el uso de una tecnología. El segundo efecto, por otra parte, es un efecto directo sobre la intención de uso de herramientas web 2.0.

Por tanto, podemos establecer las siguientes hipótesis.

H3.- *La utilidad percibida tiene una influencia positiva sobre actitud hacia el uso de herramientas web 2.0.*

H4.- *La utilidad percibida tiene una influencia positiva sobre la intención de utilizar herramientas web 2.0.*

2.4. AUTOEFICACIA

La autoeficacia hace referencia a la percepción del individuo sobre su capacidad para llevar a cabo las acciones necesarias para realizar determinados tipos de actuaciones. En nuestro trabajo hace referencia a su capacidad para utilizar las distintas herramientas de la web 2.0 en su labor docente. La autoeficacia es un factor muy relevante en cualquier proceso de adopción tecnológica, existiendo abundante evidencia empírica de su influencia sobre la intención de uso (Ariff et al., 2012; Sadaf et al., 2016; Teo et al., 2019; Prasojo & Habibi, 2020). Por tanto, enunciamos la siguiente hipótesis:

H5.- *La autoeficacia tiene una influencia positiva sobre la intención de utilizar herramientas web 2.0.*

2.5. NORMA SUBJETIVA

La norma subjetiva hace referencia a la presión social que hace que un determinado individuo lleve a cabo un comportamiento concreto

(Ajzen, 1991), ya que diferentes grupos pueden tener diferentes opiniones sobre una determinada tecnología. La intención de uso de herramientas docentes web 2.0 se verá influenciada en mayor o menor medida de acuerdo con el nivel de influencia de cada uno de los grupos o referentes sobre el propio docente. En el caso del uso de las tecnologías web 2.0 en la docencia, hacemos referencia a la influencia ejercida sobre el profesor por las personas que son un referente para él en su entorno laboral (compañeros, decanos y directores y alumnos).

Las investigaciones previas señalan que esta norma subjetiva es un determinante de la intención de uso de una determinada tecnología (Iglesias-Prada et al., 2014; Sadaf et al., 2016; Teo et al., 2019; Sadaf & Gezer, 2020). Por tanto, podemos establecer la siguiente hipótesis:

H6.- La norma subjetiva tiene una influencia positiva sobre la intención de utilizar herramientas web 2.0.

2.6. COMPROMISO AFECTIVO

Si bien esta variable no forma parte de los modelos tradicionales de aceptación de tecnología, planteamos como novedad la inclusión de esta variable en nuestro modelo, porque son varios los trabajos previos que señalan su influencia sobre la intención de utilizar una nueva tecnología (Mishra & Koehler, 2006; Baia, 2009, Backfisch et al., 2020). Aquellos profesores con mayor compromiso con la actividad docente, es decir, preocupados y motivados para realizar una enseñanza de calidad, estarán constantemente buscando nuevos medios que faciliten el aprendizaje de sus alumnos. Es de esperar, por tanto, que cuanto mayor sea este grado de compromiso, más proclives serán a incorporar en su actividad docente nuevas tecnologías o herramientas que faciliten ese proceso. Este elemento es tremendamente importante en el ámbito de la universidad, pues no debemos olvidar que, al contrario de lo que ocurre en otros niveles, la docencia para el profesor universitario es una actividad más, en muchos casos ni siquiera su principal actividad laboral. Por tanto, establecemos la siguiente hipótesis:

H7.- El compromiso afectivo tiene una influencia positiva sobre la intención de utilizar herramientas web 2.0.

4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos dirigido nuestro estudio a la totalidad de académicos implicados en actividades docentes de las más de 80 universidades existentes en España en el año 2020. Ante la ausencia de un listado unificado de personal académico activo, el marco muestral se ha construido a partir de la información disponible en la página web de las universidades, abarcando un total de 1,030 centros (facultades y escuelas) y 2,998 departamentos universitarios. Para contrastar el modelo propuesto y sus hipótesis, el instrumento de investigación utilizado ha sido una encuesta dirigida a la totalidad del profesorado de universidades españolas. El cuestionario se diseñó en formato on-line y se distribuyó vía e-mail.

Finalmente, se obtuvieron un total de 1.276 respuestas válidas lo que representa un error muestral de un 2,7% (ver tabla 1). Este trabajo es pionero en la literatura sobre herramienta web 2.0 al analizar la totalidad de campos científicos, instituciones y categorías profesionales de un país.

TABLA 1. Ficha técnica

Universo	Personal docente e investigador de 82 universidades españolas (115,332 personas)
Ámbito geográfico	España
Método de recogida de datos	Encuesta online
Tamaño de la muestra	1,276 cuestionarios recibidos
Error muestral	Para un nivel de confianza del 95% y $p=q$, el error para el conjunto de la muestra es de $\pm 2.7\%$
Trabajo de campo	Abril 2020

Si comparamos nuestra muestra con las estadísticas oficiales (MCIU, 2019), observamos la representatividad de esta, tanto en términos de antigüedad como en términos de género y campo de investigación. Un 55% de los encuestados son hombres. Un 77,7% tienen una vinculación permanente con la universidad. Un 36% trabajan en el campo social, un

20% en el técnico, un 15% en el científico, un 15% en el biomédico y un 13% en el humanístico.

El método elegido para proceder al análisis de datos ha sido la técnica de la regresión por mínimos cuadrados parciales (PLS). Se ha empleado este método por dos razones. Por un lado, porque la técnica está concebida primariamente para análisis predictivos en los que los problemas explorados muestran complejidad. Por otro, porque PLS puede estimar modelos con indicadores reflexivos y formativos sin ningún problema de identificación, ya que trabaja con compuestos ponderados en lugar de factores (Diamantopoulos y Winklhofer, 2001).

Todos los constructos se han medido utilizando escalas Likert (1-5) basadas en la literatura previa. Consideramos que todos los constructos son de carácter reflexivo, salvo los constructos intención y autoeficacia que se han considerado formativos (Marakas et al., 2007).

El modelo se estimó mediante SmartPLS 3.0 y la significatividad de los parámetros se estableció mediante un procedimiento de remuestreo por bootstrap de 500 sub-muestras de un tamaño igual a la muestra original.

5. RESULTADOS

El modelo de relaciones se ha analizado teniendo en cuenta la fiabilidad individual de los ítems y la validez discriminante de los constructos (Hulland, 1999). Por lo que respecta a la fiabilidad individual de cada ítem, su valoración se basa en las cargas, tomándose como norma general que deben superar el valor de referencia de 0,707 (Carmines y Zeller, 1979). Algunos autores sostienen que en estudios exploratorios como este es posible aceptar valores algo menores al de referencia. Por ello, tras un proceso de depuración de las escalas, en la tabla 2 puede comprobarse que los ítems resultantes tienen cargas cercanas o superiores al valor de referencia. Los que tienen cargas inferiores se han incluido por su repercusión en el nivel de fiabilidad y validez del resto de indicadores que componen el constructo.

El valor del alfa de Cronbach para cada uno de los constructos se encuentran entre 0,658 y 0,916, lo que es indicativo de una buena fiabilidad

entre los indicadores de cada constructo. Por su parte, la fiabilidad compuesta de todos los constructos supera el límite de referencia de 0,7, incluso el más estricto de 0,8 (Nunnally, 1978). Además, los valores de las medias de la varianza extraída (AVE) son superiores a 0,5, garantizando la validez convergente del modelo (Fornell y Larcker, 1981).

TABLA 2. Evaluación del modelo de medida

Constructos	Cargas factores	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
ACTITUD		0.916	0.933	0.668
ACTITUD1: En el futuro gran parte de la actividad docente se basará en las aplicaciones de la Web 2.0.	0.717			
ACTITUD 2: Existen posibilidades muy variadas para aplicar la Web 2.0 en la docencia universitaria	0.739			
ACTITUD 3: Tengo una opinión positiva sobre la utilización de las aplicaciones de la Web 2.0 en la docencia universitaria	0.867			
ACTITUD 4: Usar las aplicaciones de la Web 2.0 en la docencia es una buena idea	0.878			
ACTITUD 5: Las aplicaciones de la Web 2.0 hacen más interesante la enseñanza	0.841			
ACTITUD 6: Enseñar utilizando las aplicaciones de la Web 2.0 es divertido	0.821			
ACTITUD 7: Me gusta enseñar utilizando aplicaciones de la Web 2.0	0.845			
APOYO INSTITUCIONAL		0.888	0.914	0.639
APOYO1: Mi universidad dispone de suficientes recursos para apoyar el uso de herramientas 2.0	0.832			
APOYO2: Mi universidad dispone de personal técnico muy bien preparado para ayudar a implementar herramientas 2.0	0.801			
APOYO3: Mi universidad ofrece cursos útiles sobre herramientas docentes 2.0	0.837			
APOYO4: Mi universidad invierte lo suficiente en recursos técnicos y humanos para ayudar a implantar herramientas 2.0	0.825			
APOYO5: Mi universidad valora el esfuerzo que supone para el profesorado la utilización de herramientas 2.0	0.716			
APOYO6: El uso de herramientas 2.0 se encuentra en línea con la cultura y valores de mi universidad	0.779			
COMPROMISO AFECTIVO		0.831	0.868	0.569
C_AFECTIVO1: Tengo una alta vocación docente.	0.765			
C_AFECTIVO2: Me gusta actualizar los contenidos de mis asignaturas y estar al día.	0.702			
C_AFECTIVO3: Me siento muy motivado por la docencia.	0.824			
C_AFECTIVO4: Me siento a gusto cuanto estoy en clase.	0.684			
C_AFECTIVO5: Me gusta recibir formación docente sobre nuevas técnicas, métodos e instrumentos.	0.787			
NORMAS SOCIALES		0.658	0.854	0.745
NORMAS3: Las personas que admiro de mi universidad utilizan herramientas 2.0 en su actividad docente	0.851			
NORMAS4: Mis alumnos consideran importante el uso de herramientas 2.0	0.875			
EFICACIA		0.894	0.922	0.704
EFICACIA1: Las herramientas 2.0 ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0.874			
EFICACIA2: Las herramientas 2.0 ayudan a mejorar los resultados académicos de los estudiantes (tasa de aprobados y notas).	0.827			
EFICACIA3: Las herramientas 2.0 ayudan a aumentar la motivación de los estudiantes con la materia.	0.870			
EFICACIA4: Las herramientas 2.0 ayudan a aumentar la implicación de los estudiantes con las actividades de la asignatura.	0.887			
EFICACIAS: Las herramientas 2.0 ayudan a aumentar la cohesión del grupo de estudiantes.	0.727			

Finalmente, para evaluar la validez discriminante se comprobó que ningún ítem presentaba cargas superiores en otros constructos distintos al que pretende medir (Barclay et al., 1995). Se considera que un constructo tendrá validez discriminante si su AVE es mayor que el cuadrado

de sus correlaciones con los demás (Fornell y Larcker, 1981). Todos los constructos del modelo presentan validez discriminante siguiendo este criterio (ver tabla 3) por lo que podemos proceder a evaluar el modelo estructural. Además, el valor más alto de la relación de correlaciones heterotrait-monotrait (HTMT) es 0,805 (ver tabla 4) y, por lo tanto, respalda la validez discriminante (Teo et al., 2008).

TABLA 3. Validez discriminante (Criterio de Fornell-Larcker)

	Actitud	Apoyo	Aptitud	C.Afectivo	Intención	Normas	Utilidad
Actitud	0,817						
Apoyo	0,232	0,799					
Aptitud	0,353	0,110	N/A				
Compromiso afectivo	0,253	0,126	0,221	0,754			
Intención	0,538	0,148	0,580	0,317	N/A		
Normas	0,559	0,310	0,210	0,172	0,438	0,863	
Utilidad	0,737	0,180	0,242	0,202	0,456	0,534	0,839

Nota: Los elementos de la diagonal son la raíz cuadrada del AVE

TABLA 4. Validez discriminante (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT)

	Actitud	Apoyo	C. Afectivo	Normas	Utilidad
Actitud					
Apoyo	0,247				
Compromiso afectivo	0,223	0,141			
Normas	0,717	0,401	0,179		
Utilidad	0,805	0,193	0,183	0,690	

Por lo que respecta a los constructos formativos, los indicadores tradicionales de fiabilidad y validez convergente no son aplicables. En este tipo de constructos lo que se requiere es garantizar la no colinealidad entre los indicadores (Petter et al., 2007). Todos los valores del FIV tanto del modelo externo como del modelo estructural se encuentran por debajo del límite de referencia (oscilando entre 1,034 y 4,413). Tras un proceso de depuración de la escala (eliminando aquellos indicadores

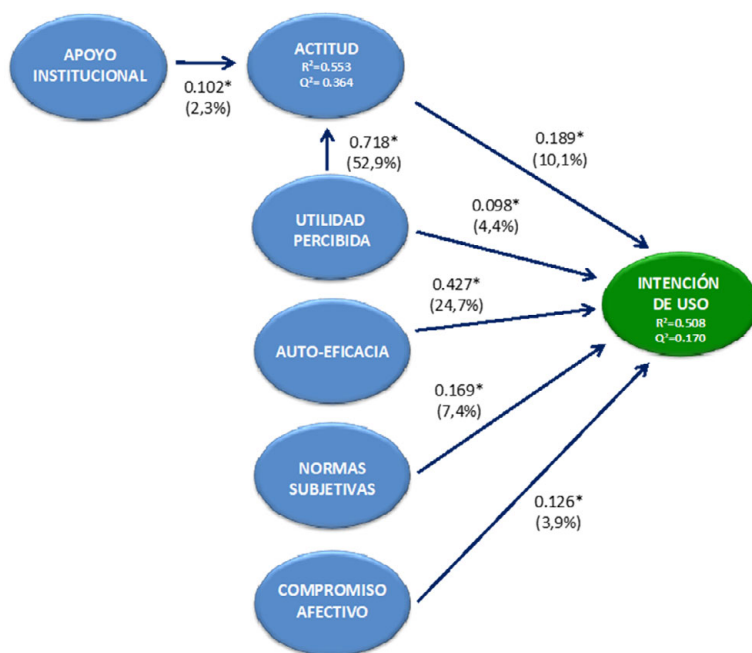
que mostraban pesos no significativos), en la tabla 5 observamos la fiabilidad de los constructos formativos.

TABLA 5. Validez de los indicadores formativos

APTITUD	Pesos	Valor t (bootstrap)	VIF
APTITUD1: Me siento capacitado para crear un canal de Youtube y subir videos	0.181	0.007	1.802
APTITUD4: Me siento capacitado para crear un blog en plataformas como Blogspot o Wordpress	-0.189	0.001	2.065
APTITUD5: Me siento capacitado para trabajar de forma colaborativa en espacios como Google Drive y Office Web Apps (OneDrive)	0.311	0.000	1.873
APTITUD6: Me siento capacitado para trabajar en plataforma educativas como: Moodle, Google Classroom, Edmodo, etc.	0.336	0.001	1.456
APTITUD9: Me siento capacitado para crear contenidos en plataformas de gamificación como Kahoot	0.645	0.000	1.303
INTENCIÓN DE USO	Pesos	Valor t (bootstrap)	VIF
INTENCION1: Usar materiales docentes (textos, presentaciones, ejercicios) de libre disposición en Internet, en plataformas como Slideshare, Prezi, Glogster, Youtube etc.	0.163	0.000	1.394
INTENCION2: Crear materiales docentes (textos, presentaciones, ejercicios) y los pone a disposición de los usuarios en plataformas de Internet como U-Tunes, Schoology, Edmodo, Moodle, Blogs propios etc.	0.159	0.000	1.396
INTENCION6: Crear videotutoriales propios y los pone a disposición de los alumnos en el campus virtual o en plataformas de libre acceso en Internet como Youtube o Vimeo	0.254	0.000	1.323
INTENCION7: Usar las redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, etc.) como medio de información a los alumnos sobre eventos, horarios, etc. relativos a la asignatura	-0.139	0.022	4.332
INTENCION8: Usar las redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, etc.) como medio para compartir con los estudiantes materiales relacionados con la asignatura (videos, documentos, noticias, etc.).	0.167	0.009	4.290
INTENCION9: Utilizar espacios de trabajo compartido como Google Drive o One Drive.	0.161	0.001	1.367
INTENCION10: Utilizar plataformas educativas virtuales: Moodle, Google Classroom, Edmodo, Chamilo, etc.	0.251	0.000	1.289
INTENCION12: Utilizar recurso de gamificación (Kahoot, Educaplay, etc.)	0.497	0.000	1.294

El gráfico 2 muestra los resultados de la estimación de nuestro modelo estructural. Las flechas indican relaciones causales y el número al lado de cada una de ellas representa su coeficiente estandarizado, figurando entre paréntesis el producto de dicho coeficiente estandarizado y el coeficiente de correlación entre los dos constructos expresado en porcentaje (Falk y Miller, 1992).

GRÁFICO 2. Estimación del modelo estructural. (*) Relación significativa al 99%.



La autoeficacia es el constructo que más contribuye a la explicación de la intención de utilizar herramientas web 2.0 en la docencia (24,7%). Le sigue la actitud hacia las herramientas web 2.0 (10,1%), las normas subjetivas (7,4%), la utilidad percibida (4,4%) y el compromiso afectivo (3,9%).

Por su parte, la actitud es explicada en primer lugar por la utilidad percibida (52,9%) y por los factores facilitadores (2,3%).

La figura muestra que todos los valores del test Q^2 de Stone-Geiser presentan relevancia predictiva al ser mayores que cero. El modelo muestra

un aceptable poder predictivo (R^2), ya que contribuye a explicar un 50.8% de la varianza del constructo intención de uso y un 55,3% de la actitud. El valor de la bondad de ajuste se calcula a través del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) que es igual a 0.061, lo que significa que nuestro modelo se ajusta a los datos empíricos (Henseler et al., 2015).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era desarrollar un modelo que nos permitiese analizar los factores que determinan la intención de utilizar herramientas web 2.0 en el desarrollo de la docencia por parte de los profesores de universidades españolas. Este objetivo tiene una especial relevancia, ya que tras el cierre de la enseñanza universitaria presencial en España provocado por la pandemia del COVID-19 muchos profesores han tenido que utilizar por primera vez alguna de las herramientas web 2.0 en su docencia virtual y esto puede haber modificado su conocimiento de estas, su actitud hacia ellas y, en definitiva, influir de forma directa en su intención de seguirlas utilizando en su labor docente.

Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales y la técnica PLS conseguimos un buen ajuste del modelo propuesto, donde todas las hipótesis de partida son soportadas. Así, nuestro estudio ha confirmado que la actitud, la autoeficacia y la utilidad percibida son predictores significativos de la intención de los docentes de utilizar las herramientas web 2.0. Es decir, si aumentamos la actitud positiva del profesorado hacia estas herramientas, su capacitación o aptitud para emplearlas tanto en la docencia presencial como en la no presencial (autoeficacia) y sus creencias sobre sus ventajas o utilidad para mejorar el aprendizaje del estudiante, entonces la intención de usarlas aumentará. Por ello, si los responsables universitarios quieren fomentar el uso de estas herramientas, los planes de formación docente deben incidir de forma práctica en las ventajas de utilización de este tipo de herramientas y en capacitar a los profesores para que se sientan cómodos utilizándolas como complemento de su actividad docente. Una formación docente bien diseñada no sólo contribuirá a mejorar las capacidades y habilidades de los

docentes, sino a mejorar su actitud hacia las herramientas web 2.0, así como la percepción de estos sobre su utilidad (Carril, Sanmamed y Abeledo, 2011).

La norma social, es decir, la presión o influencia que un grupo puede ejercer sobre los comportamientos del profesor también ha resultado ser una variable explicativa de la intención de uso de estas herramientas basadas en la Web 2.0. Por tanto, la difusión de buenas prácticas en su uso por parte de algunos profesores también puede ser un mecanismo que incentive que otros profesores se atrevan a dar el paso en su utilización. Se puede recomendar que la política de un centro universitario diseñe mecanismos para divulgar, e incluso premiar, las buenas prácticas de su profesorado en este ámbito. En el mismo sentido, el uso de tecnologías docentes basadas en la Web 2.0 debería ser valoradas positivamente en los procesos de evaluación docente del profesorado de la universidad, para que el profesorado perciba que su entorno político valora su compromiso y esfuerzo con estas herramientas.

También hemos demostrado que la actitud hacia las herramientas web 2.0 depende del grado de apoyo percibido por el docente por parte de la universidad. De manera que, si queremos mejorar esta actitud y la intención de uso, es necesario en primer lugar que la Universidad ponga a disposición de su profesorado el acceso a estas herramientas. Algunas de ellas son gratuitas y su acceso puede ser individual, pero otras tienen un cierto coste económico por el pago de licencias de uso, especialmente para poder utilizar todas sus potencialidades. La actitud e intención de uso se aumentaría si es la propia institución quien proactivamente pone a disposición de su profesorado estas herramientas y no lo deja a la voluntad individual de cada profesor. Y en segundo lugar, invertir en servicios técnicos de apoyo que acompañen al docente en la utilización de estas herramientas y le ayuden a resolver las incertidumbres asociadas a la utilización por primera vez a este tipo de herramientas. Esta apuesta clara por la tecnología debe reflejarse en la política universitaria, reconociendo los esfuerzos de aquellos docentes que apuestan de forma clara por la innovación educativa, lo cual, sin duda, contribuirá a generar una cultura tecnológica en la institución.

Por otro lado, según los resultados del estudio, el compromiso afectivo del docente, equivalente a su vocación docente, también resulta significativo, lo que nos indica que aquellos docentes más motivados con su actividad son más proclives a apostar por las herramientas web 2.0. Es esperable que un compromiso con la docencia ayude a la búsqueda de nuevas técnicas docentes y a una renovación continua. La literatura previa ha demostrado (Sadaf et al., 2012) que los beneficios pedagógicos del uso de estas herramientas web 2.0 son claros. A pesar de ello, muchos profesores universitarios en España han tenido su primer contacto con estas herramientas cuando la pandemia del COVID-19 ha obligado a las universidades españolas a adaptarse a la enseñanza virtual de forma inmediata. Por ello, es de esperar, que en los próximos años el uso de este tipo de herramientas se incremente de forma notable buscando dichos beneficios, más allá de la adaptación a unas circunstancias especiales.

Como conclusión, creemos que los resultados de este estudio proporcionan una base para futuras investigaciones que traten de analizar los factores específicos que promueven e inhiben el uso por parte del profesorado universitario de las herramientas web 2.0, así como tratar de identificar métodos para apoyar dicho uso. Una línea de investigación interesante sería estudiar los factores que pueden estimular la integración de herramientas web 2.0 en el aula, así como la efectividad de estos factores de apoyo.

No obstante, a pesar del esfuerzo que hemos puesto en el diseño de nuestra investigación, no está exenta de limitaciones. Una limitación común a este tipo de estudios es la derivada del sesgo de autoselección, pues a este tipo de encuestas responden con mayor probabilidad las personas previamente interesadas en la temática de estudio. Además, los instrumentos de medida empleados están basados en percepciones subjetivas de los profesores encuestados, por lo que obedecen a un componente subjetivo y están sujetos a sesgos de deseabilidad social. No obstante, al asegurar el anonimato de la información proporcionada por los académicos encuestados se ha tratado de reducir dicho sesgo.

En tercer lugar, nuestro estudio es exploratorio y de carácter transversal, lo que dificulta el establecimiento de relaciones causales en las

variables de nuestro modelo. Por tanto, se hace conveniente realizar un estudio de carácter longitudinal que pueda confirmar estas relaciones causales. Por otro lado, las diferencias existentes entre los sistemas de educación superior de distintos países hacen atractivo proponer como línea de investigación futura la contrastación de estos resultados con los obtenidos en otros ámbitos geográficos y culturales.

Se hace necesario, por tanto, continuar esta línea de investigación con nuevos estudios que confirmen y profundicen en las consecuencias de nuestros resultados. No obstante, los resultados obtenidos, a pesar de las cautelas antes citadas, esbozan líneas de política universitaria para fomentar la innovación docente y mejorar las competencias de los docentes para así, mejorar la de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Abraham, S., Mir, B. A., Suhara, H., & Sato, M. (2018). Exploring Academic use of online social networking sites (SNS) for language learning: Japanese students' perceptions and attitudes towards facebook.. *J Inform Tech Softw Eng*, 8(223), 2. <https://doi.org/10.4172/2165-7866.1000223>
- Aibar, E., Lladós-Masllorens, J., Meseguer-Artola, A., Minguillón, J., & Lerga, M. (2015). Wikipedia at university: what faculty think and do about it. *The Electronic Library*. <https://doi.org/10.1108/el-12-2013-0217>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Ariff, M. S. M., Yeow, S. M., Zakuan, N., Jusoh, A., & Bahari, A. Z. (2012). The effects of computer self-efficacy and technology acceptance model on behavioral intention in internet banking systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 57, 448–452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.1210>
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2020). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, 66, 101300. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101300>
- Baia, P. L. (2009). The Role of Commitment to Pedagogical Quality: The Adoption of Instructional Technology in Higher Education. *Online Submission*. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-854-4.ch017>

- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to casual modeling: personal computer adoption ans use as an Illustration. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:118325315>
- Bharucha, J. (2018). Exploring education-related use of social media: business students' perspectives in a changing India. *Education+ Training*, 60(2), 198-212. <https://doi.org/10.1108/et-07-2017-0105>
- Buabeng-Andoh, C., Yaokumah, W., & Tarhini, A. (2019). Investigating students' intentions to use ICT: A comparison of theoretical models. *Education and Information Technologies*, 24(1), 643–660. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9796-1>
- Carmine, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment [Quantitative Applications in Social Sciences]*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/book/reliability-and-validity-assessment>
- Carril, P. C. M., Sanmamed, M. G., y Abeledo, E. J. F. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario. Análisis de su formación en ofimática. *Educación XX1*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.249>
- Davis, F. D. (1985). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. Massachusetts Institute of Technology. <http://hdl.handle.net/1721.1/15192>
- Diamantopoulos, A., & Winklhofer, H. M. (2001). Index construction with formative indicators: An alternative to scale development. *Journal of Marketing Research*, 38(2), 269–277. <https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845>
- Elkaseh, A. M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2016). Perceived ease of use and perceived usefulness of social media for e-learning in Libyan higher education: A structural equation modeling analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(3), 192. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2016.v6.683>
- Falk, R. F., & Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. University of Akron Press. <https://psycnet.apa.org/record/1992-98610-000>
- Fisbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts, Addison-Wiley Publishing Company. <https://doi.org/10.2307/2065853>
- Fornell, C.; Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>

- Habibi, A., Mukminin, A., Pratama, R., & Harja, H. (2019). Predicting factors affecting intention to use web 2.0 in learning: evidence from science education. *Journal of Baltic Science Education*, 18(4).
<https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.595>
- Hao, Y., & Lee, K. S. (2015). Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*, 48, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.028>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.
<https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Huang, F., Teo, T., & Zhou, M. (2020). Chinese students' intentions to use the Internet-based technology for learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 575–591.
<https://doi.org/10.1007/s11423-019-09695-y>
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195–204.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., & Fernández-Cardador, P. (2014). How socially derived characteristics of technology shape the adoption of corporate Web 2.0 tools for collaboration. *Service Business*, 8(3), 465–478. <https://doi.org/10.1007/s11628-014-0250-1>
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). EPersonal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194–206.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97. <https://doi.org/10.1080/10402454.2009.10784615>
- Li, Y., Wang, Q., & Lei, J. (2019). Modeling Chinese Teachers' Attitudes Toward Using Technology for Teaching with a SEM Approach. *Computers in the Schools*, 36(2), 122–141.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1600979>
- Marakas, G., Johnson, R., & Clay, P. F. (2007). The evolving nature of the computer self-efficacy construct: An empirical investigation of measurement construction, validity, reliability and stability over time. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(1), 2.
<https://doi.org/10.17705/1jais.00112>
- Martín, A. H., y de Arriba, J. M. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14473>

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2019). Factors that influence behavioral intention to use mobile-based assessment: A STEM teachers' perspective. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 587–600. <https://doi.org/10.1111/bjet.12609>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (M. G. Hill (ed.)). <https://www.jstor.org/stable/1175619>
- Petter, S., Straub, D., & Rai, A. (2007). Specifying Formative Constructs in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 31, 623–656. <https://doi.org/10.2307/25148814>
- Prasojo, L. D., Habibi, A., Mukminin, A., Sofyan, S., Indrayana, B., & Anwar, K. (2020). FFactors Influencing Intention to Use Web 2.0 in Indonesian Vocational High Schools. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(05), 100–118. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.10605>
- Rejón-Guardia, F., Polo-Peña, A. I., & Maraver-Tarifa, G. (2019). LThe acceptance of a personal learning environment based on Google apps: the role of subjective norms and social image. *Journal of Computing in Higher Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09206-1>
- Sadaf, A., & Gezer, T. (2020). Exploring factors that influence teachers' intentions to integrate digital literacy using the decomposed theory of planned behavior. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1719244>
- Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 37–64. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9>
- Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2012). Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom. *Computers & Education*, 59(3), 937–945. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.001>
- Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 90–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001>
- Scott, J. E., & Walczak, S. (2009). Cognitive engagement with a multimedia ERP training tool: Assessing computer self-efficacy and technology acceptance. *Information & Management*, 46(4), 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.10.003>

- Teo, T. S. H., Srivastava, S. C., & Jiang, L. (2008). Trust and electronic government success: An empirical study. *Journal of Management Information Systems*, 25(3), 99–132. <https://doi.org/10.2753/mis0742-1222250303>
- Teo, T. (2010). Examining the influence of subjective norm and facilitating conditions on the intention to use technology among pre-service teachers: a structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 253–262. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9066-4>
- Teo, T., Sang, G., Mei, B., & Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: A Chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 530–546. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1489290>
- Venkatesh, V., Rabah, J., Fusaro, M., Couture, A., Varela, W., & Alexander, K. (2016). Factors impacting university instructors' and students' perceptions of course effectiveness and technology integration in the age of web 2.0. *McGill Journal of Education/Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 533–561. <https://doi.org/10.7202/1037358ar>
- Yadav, A., & Patwardhan, A. (2016). Use and Impact of Web 2.0 Tools in Higher Education: A Literature Review. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2748.6965/1>
- Yayla, A., & Hu, Q. (2007). User acceptance of e-commerce technology: A meta-analytic comparison of competing models. <http://aisel.aisnet.org/ecis2007/5>
- Han, K. (2002). Sin Chaeo and Nationalist Discourses in East Asia [Sin Chae-Ho y los discursos nacionalistas en Asia Oriental]. *Sungkyun Journal of East Asia Studies*, vol. II (2). Sungkyunkwan University.

LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

ALÍCIA MARTÍ CLIMENT
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo las tecnologías irrumpieron en las aulas, pero todavía carecemos de la infraestructura adecuada y de la formación necesaria del profesorado. La transformación digital de la docencia, como señalan Grajek y Reinitz, implica cambios profundos:

“Digital transformation [Dx] is a series of deep and coordinated culture, workforce, and technology shifts that enable new educational and operating models and transform an institution’s operations, strategic directions, and value proposition. [2019]”.

En tiempos de pandemia la importancia de impulsar mecanismos de transformación digital resulta más evidente. En este estudio presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo durante el curso 2020-2021 con profesorado de secundaria y de universidad sobre los cambios introducidos en la docencia a causa del Covid-19.

1.1. EL USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

Numerosas investigaciones muestran los beneficios del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), y en tiempos de Covid-19 su utilización se ha vuelto imprescindible.

Álvarez Núñez et ál. (2021) apuntan una serie de fortalezas y debilidades de las TIC. Entre las fortalezas destacan el aumento de la motivación del alumnado, la facilidad de acceso a la información, la

comunicación y coordinación a distintos niveles, y la flexibilidad y capacidad de adaptación. Sin embargo, algunas de sus debilidades son la baja competencia digital del profesorado, la necesidad de formación específica para su uso didáctico, la velocidad y la frecuencia de innovaciones y actualizaciones en las herramientas educativas digitales, las posibles repercusiones negativas para la salud física y psicológica del alumnado y la existencia de una conexión de red limitada en algunos contextos.

El éxito de la utilización de las TIC en educación se consigue si el profesorado es capaz de aunar el conocimiento del contenido específico de su materia con las estrategias pedagógicas y la utilización de las tecnologías con fines didácticos (Mishra y Koehler, como se cita en Mirete, 2010, p. 39). Pero los resultados de algunos estudios ponen de manifiesto la existencia de una brecha digital entre el profesorado y el uso de las tecnologías digitales (Hidalgo-Cajo y Gisbert-Cervera, 2021) y también la brecha digital en relación con el acceso y el conocimiento de la tecnología entre países y personas (Cabero y Valencia, 2021).

Además, la tecnología por sí misma “no genera procesos sustantivos de cambio metodológico en las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Area, 2010, p. 95). Las TIC incorporan algunos cambios organizativos, tanto a nivel de centro como de aula, pero en muchos casos se utilizan como “apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica” (Area, 2010, p. 94).

Por otra parte, el rol del profesorado ha cambiado: “su función de transmisores de información ha dejado de ser significativa” (Cabero y Valencia, 2021). Además, en tiempos de Covid-19, de acuerdo con Villafuerte et ál. (2020), el profesorado debe tener una postura flexible para la contención, orientación, guía, empatía y lucha contra la procrastinación, al mismo tiempo que motivar al alumnado y promover la resiliencia.

Area et ál. (2020) destacan las dificultades existentes en los centros educativos para iniciar, desarrollar y consolidar una auténtica transformación digital, algunas de las cuales están directamente relacionadas

con el profesorado: “ausencia de competencia digital, carencia de dominio para el uso pedagógico de la tecnología, baja motivación, falta de confianza, carencia de habilidades de liderazgo, formación inadecuada del profesorado y actitudes y creencias negativas ante la tecnología” (Álvarez Núñez et ál., 2021, p. 156). Asimismo, algunas investigaciones subrayan que “la incorporación de la tecnología digital pasa necesariamente por las actitudes, creencias, formación y grado de aceptación que el profesorado tenga hacia ellas” (Teo, Fan y Du, 2015 y Broadbent, 2016, como se cita en Hidalgo-Cajo y Gisbert-Cervera, 2021, p. 54).

1.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Los mayores problemas que encuentra el profesorado para la inclusión de las TIC en el aula, según Mirete (2010), están vinculados sobre todo a una formación escasa o inadecuada. Muchos estudios han señalado la baja competencia del profesorado en el uso de la tecnología educativa (Fernández et ál., 2016), concretamente en la dimensión didáctica y pedagógica necesaria para integrarla en la docencia, y su necesidad de formación (Cabero y Valencia 2021; Cifuentes-Faura, 2020).

La competencia digital docente (Gisbert et ál., 2016) es fundamental “para poder garantizar la calidad, tanto de la docencia como de la educación, en contextos educativos digitales” (Gisbert y Lázaro, 2020, p. 51). Por ello se debería afrontar el desarrollo de la competencia docente integral para el mundo digital (Castañeda et ál., 2018), una competencia docente en constante desarrollo, que considera la tecnología como un instrumento con fines educativos, pero también como un tipo de conocimiento y de relación con el mundo. En este sentido, consideramos que el profesorado debe generar prácticas pedagógicas emergentes con tecnología (Adell y Castañeda, 2012), que potencien la conciencia profesional y favorezcan la reflexión sobre los nuevos modelos de aprendizaje, así como el autoanálisis.

Cejas et ál. (2016) proponen una serie de competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares que el profesorado universitario debe movilizar para una integración completa de las TIC en el desarrollo docente, teniendo en cuenta sus funciones (docencia, investigación y gestión) y el contexto. También Durán et ál. (2019) señalan que las pruebas

de evaluación y certificación de la competencia digital docente se deben diseñar en torno a la tridimensionalidad de la profesión docente universitaria.

La competencia digital docente (CDD) del profesorado universitario presenta un nivel medio-alto en habilidades técnicas y medio-bajo en la dimensión pedagógica (Esteve et ál., 2020; Viñoles-Cosentino et ál., 2021). García-Peñalvo y Corell (2020) señalan la existencia de una profunda brecha competencial tanto en los aspectos digitales como en las metodologías docentes en la educación superior.

Sobre las repercusiones de la pandemia en el nivel de CDD del profesorado universitario, encontramos opiniones diferenciadas: en algunos casos su autopercepción ha mejorado como consecuencia del aumento de uso de las tecnologías, mientras que, en otros, después de descubrir herramientas y posibilidades didácticas desconocidas hasta ese momento, se ha producido una disminución de su percepción sobre la propia CDD (Viñoles-Cosentino et ál., 2021).

De acuerdo con Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega (2021), el profesorado de secundaria, a raíz de la pandemia, confiere una mayor importancia a la formación en TIC, que considera un recurso muy necesario en la actualidad, al mismo tiempo que considera que su competencia digital docente es deficitaria, a diferencia de su autopercepción antes de la pandemia.

Por otra parte, de acuerdo con Cabero (2004), las diferentes investigaciones realizadas han puesto de manifiesto que, independientemente del nivel docente, el profesorado muestra un gran interés por estar formado para la incorporación de las TIC en su actividad profesional, además de considerarlas necesarias en la enseñanza (Cabero y Marín, 2014).

1.3. LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19

La crisis sanitaria provocada por el Covid-19 obligó a transitar hacia una docencia y una evaluación en línea de urgencia y sin planificación (García-Peñalvo y Corell, 2020), un proceso particularmente difícil y exigente, tanto en términos de necesidades tecnológicas como de adaptación de los procesos de evaluación (CRUE, 2020).

La docencia migró a una modalidad a distancia a finales del curso 2019-2020⁶, en lo que la literatura pedagógica ha denominado *Emergency Remote Teaching* (Hodges et ál., 2020). Con un profesorado desprovisto de formación específica y con una falta significativa de recursos en muchos casos, se adaptó la docencia con buenas dosis de improvisación, a base de esfuerzo y buena voluntad.

Posteriormente, en el curso 2020-2021 se pasó a una presencialidad adaptada que garantizara el requisito sanitario de la distancia interpersonal de 1,5 metros (Ministerio de Universidades, 2020). En el caso de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, dependientes de la Generalitat Valenciana, en que no se podía asegurar esta distancia mínima, se apostó por la presencia diaria de todo el alumnado de 1º de ESO, Formación Profesional Básica, PAC, PMAR y PR4, mientras que en el resto de los cursos la asistencia sería en días alternos (CEICE, 2020b).

De esta manera, irrumpió la modalidad semipresencial de la docencia en el ámbito universitario y en la educación secundaria: una enseñanza mixta o híbrida, también conocida como *blended learning* (Bartolomé-Pina, 2004; García-Aretio, 2004, 2018; Young, 2002), que supone una transformación de los procesos de E-A con muchas potencialidades de implementación y que ha tenido un fuerte impacto en la educación superior, como señalan Bartolomé-Pina et ál. (2018). Una de sus variedades sería la clase invertida o Flipped classroom (Bergmann y Sams, 2012), que consiste en utilizar el vídeo para presentar al alumnado los contenidos de la materia, que después se trabajan en clase mediante actividades más participativas (debates, trabajo en grupo, etc.) e interacción.

El “tsunami educativo” (Cabero y Valencia, 2021) que provocó la pandemia y el actual entorno VICA⁷ (volátil, incierto, complejo y ambiguo) proyectan una gran preocupación sobre la docencia. La educación a distancia y la semipresencial deben perseguir por otros caminos unos resultados similares a los de la presencial. Sin embargo, los estudios

⁶ A causa del confinamiento domiciliario obligatorio que se estableció entre marzo y junio de 2020.

⁷ Acrónimo que se utiliza para describir la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad de una situación.

siembran dudas sobre la ejecución realizada en tiempos de Covid-19. Mayoritariamente se acometió una educación de emergencia en remoto que se aleja sustancialmente de lo apropiado en diseños y desarrollos de una educación a distancia de calidad (García-Aretio, 2021).

Baladrón, Correyero y Manchado (2020, p. 292) apuntan que “se ha trasladado al mundo online los métodos docentes propios de la enseñanza presencial en lugar de desarrollar una docencia que aproveche todas las potencialidades de lo virtual”. A causa de la falta de experiencia e inseguridad en la docencia no presencial, ha imperado la función meramente transmisora del profesorado, mediante videoconferencias y transferencias de documentos en distintos formatos, lo cual ha conllevado una sobrecarga de trabajo para alumnado y profesorado (Cabero y Valencia, 2021). Este sobreesfuerzo ha tenido como consecuencia una desafección hacia las tecnologías para el aprendizaje entre un sector del profesorado (García-Peñalvo y Corell, 2020, p. 84).

En cuanto a la evaluación, esta ha sido una de las principales preocupaciones del mundo educativo durante el confinamiento. Por una parte, inquietaba no contar con sistemas de evaluación fiables y, por otra, poder evaluar con equidad. Un gran reto, una oportunidad pedagógica para repensar la evaluación, como resaltan Del Castillo-Olivares et ál.:

“En una nueva situación donde no hay garantías de autoría para las evaluaciones se han germinado nuevas experiencias como los trabajos por proyectos, los estudios de caso, los informes analíticos o creativos y diarios o portafolios. [2021, p. 100]”.

La situación producida por el COVID-19 ha permitido comprobar que existen otras modalidades de formación posibles, pero se debe reflexionar sobre “la formación en competencias digitales de profesores y estudiantes, la transformación de los roles docentes y el garantizar la equidad social de acceso a las tecnologías” (Cabero, 2020, p. 3). Es necesaria una reconversión formativa del profesorado para explotar las nuevas oportunidades tecnológicas: “una preparación para ser un facilitador de la enseñanza en línea y estar comprometido en el acompañamiento más que en la dirección; ha de ser un docente facilitador del proceso” (Generalitat Valenciana, 2021, p. 11). De acuerdo con Cifuentes-Faura:

“El aprendizaje a distancia requiere que estudiantes y profesores tengan un enfoque completamente distinto al de las lecciones que se impartían de forma presencial. Los estudiantes y muchos profesores tienen poca o ninguna experiencia con esta forma de enseñanza. Hay docentes que consideran que pueden utilizar las mismas prácticas pedagógicas y didácticas que en la enseñanza presencial, siendo esta percepción totalmente errónea. [2020, p. 116]”.

Por lo tanto, no se trata simplemente de digitalizar los contenidos, sino que se deben repensar las asignaturas. Se requiere “un cambio de paradigma en la enseñanza y estimular al alumno para que trabaje a distancia” (Cifuentes-Faura, 2020, p. 116). En el aprendizaje mediado por la tecnología resulta fundamental cómo el profesorado imparte la materia, cómo el alumnado interactúa en dicho contexto y cómo se llevan a cabo las tareas escolares (Cabero y Valencia, 2021).

En síntesis, la situación causada por el Covid-19 puede convertirse en una oportunidad para la reflexión sobre la práctica docente y en un “acelerador de la transformación de la educación superior que supondrá que el aprendizaje en línea y flexible vinieron para quedarse” (Naffi, 2020, como se cita en García-Aretio, 2021, p. 29).

2. OBJETIVOS

Esta investigación pretende conocer las actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC que utiliza habitualmente el profesorado en su docencia, tanto en secundaria como en la universidad, siguiendo el esquema propuesto por Area (2007), y también el alcance de la transformación digital de la docencia a causa del Covid-19.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Conocer las actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC que utiliza el profesorado en su docencia
- Explorar los cambios introducidos en la práctica docente debido al confinamiento vivido a finales del curso 2019-2020
- Detectar las posibles dificultades en la enseñanza en los tiempos del Covid-19

- Indagar en las estrategias y los recursos que han ayudado al profesorado a afrontar la semipresencialidad del curso 2020-2021

3. METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos consiste en una investigación cualitativa, en la cual se han analizado las respuestas del profesorado en activo (n=72) de Educación Secundaria en el sistema educativo valenciano (40) y de Educación Superior (32), durante el curso 2020-21, a un cuestionario escrito sobre la transformación digital de la docencia a causa del Covid-19.

Se ha utilizado el cuestionario como instrumento de recolección de datos cualitativos. La consigna de la pregunta formulada que centra nuestro interés era la siguiente:

“Redacta un breve texto sobre qué actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC utilizas habitualmente en tu docencia, siguiendo el esquema propuesto por Área [2007], y señala también qué cambios has introducido en tu práctica docente debido al confinamiento vivido a finales del curso pasado y cómo has afrontado la semipresencialidad del presente curso”.

Para el análisis de las actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC utilizadas por el profesorado durante el confinamiento y el curso 2020-2021, hemos seguido la clasificación realizada por Área (2007).

Los resultados nos permitirán conocer cuáles han sido los principales retos ante los que se ha enfrentado el profesorado. De igual modo, se podrá establecer las actividades de E-A con TIC más habituales.

4. RESULTADOS

Área (2007) clasifica las actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC en tres grandes tipos en función del grado de simplicidad/complejidad intelectual y pedagógica, y también de si éstas se desarrollan en contextos presenciales o en entornos educativos virtuales. En la siguiente tabla, se recopilan los datos obtenidos en esta investigación en relación con las actividades de E-A con TIC realizadas por el profesorado.

TABLA 1. Tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC realizadas por el profesor.

Tipos de actividades de E-A con TIC		Secundaria	Universidad
Actividades puntuales y/o de apoyo al trabajo presencial en el aula	Búsqueda de información y datos en Internet	22	14
	Elaboración de presentaciones multimedia	25	16
	Exposiciones con pizarra digital interactiva	4	7
	Redacción y archivo de documentos en línea	22	9
	Contestar cuestionarios en línea	20	13
	Visualización de vídeos	29	18
	Participación en foros	8	12
Actividades complejas	Proyectos colaborativos con TIC entre el alumnado	17	7
	Webquest	1	3
Actividades en espacios virtuales	Desarrollar actividades de tutoría electrónica	5	17
	Creación de avisos	1	0
	Realizar una videoconferencia (Webex, Teams, BBC, Google Meet, Zoom, Skype...)	13	18
	Elaborar y actualizar un blog	5	1
	Moodle (Aules, Aula Virtual...)	17	7
	Creación de espacios virtuales (Wix, Google Sites...)	2	3
	Redes sociales	1	1

Nota: Adaptación de la clasificación realizada por Area (2007, p. 8)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, predominan las actividades puntuales y de apoyo como la visualización de vídeos (47), en muchos casos aplicada en la metodología de *flipped classroom*, y la elaboración de presentaciones multimedia (41), tanto en el ámbito universitario

como en la enseñanza secundaria. Asimismo, se mantiene la función transmisora del profesorado mediante la realización de videoconferencias (31) y la subida de presentaciones multimedia (41) y documentos con contenidos teóricos de las asignaturas en distintos formatos (31).

“Con el confinamiento me tocó hacer otras cosas. He realizado vídeos y me creé un canal de youtube para grabar los vídeos de los conceptos que quería que acordarse del alumnado. Además, realicé videoconferencias con Meet y con Webex. También creé aulas virtuales con google classroom. [S-RFL]”.

No obstante, se señala que la videoconferencia es un sistema útil para establecer un contacto más humano y cercano con el alumnado y, en efecto, de acuerdo con Baladrón et ál. (2020), es el recurso mejor valorado por los estudiantes:

“Introdujimos, eso sí, sesiones de videoconferencia a través de Webex, especialmente con la intención de mantener un contacto más “humano” y de practicar el uso oral de la lengua. [S-JLR]”.

Entre el profesorado universitario tiene una presencia notable el desarrollo de actividades de tutoría electrónica y entre los docentes de secundaria el Moodle. Según Baladrón et ál. (2020), el aula virtual es la plataforma tecnológica de referencia. Probablemente su uso no destaca en la universidad porque se trata de una herramienta habitual; sin embargo, en la enseñanza secundaria, al menos en el ámbito valenciano, representa una novedad. La Conselleria d’Educació habilitó la plataforma corporativa Aules para el aprendizaje en línea durante el confinamiento y también en el curso 2020-2021⁸. Este sitio web ha representado uno de los cambios más significativos en tiempos del Covid-19:

“Precisamente fue el uso de Aules uno de los cambios más importantes que realicé durante el confinamiento del curso pasado [2019/20]. Hasta ese momento, sólo utilizaba de forma esporádica el correo electrónico para comunicarme con el alumnado. A partir de entonces, el correo electrónico y Aules fueron las herramientas principales de mi práctica docente. Con el nuevo curso [2020/21], Aulas ha sido desde el inicio

⁸ Durante el confinamiento, la Conselleria d’Educació también creó el *Rebot digital* (ReDi)⁸, un repositorio donde el profesorado puede encontrar propuestas de trabajo para todas las etapas educativas.

una herramienta imprescindible para el seguimiento del curso, ya que los enunciados de los trabajos y las tareas, todas las entregas [tareas, trabajos, libretas ...], así como materiales complementarios [como vídeos y enlaces que hemos trabajado en clase] están disponibles online para el alumnado. [S-MCG]”.

“Cabe destacar que la implantación de la plataforma Aules de la Conselleria d’Educació, el curso pasado, supuso un avance muy importante en la integración de muchos recursos digitales ya que permite al alumnado: participar en conversaciones y en foros, contestar cuestionarios en línea, presentar trabajos, consultar o descargar materiales, visionar vídeos y contestar cuestionarios, etc, pero de una manera más segura y controlada. También Ítaca docente y Web Família facilitan al profesorado y las familias desarrollar actividades de tutoría, mantener un contacto más estrecho y cómodo, una atención más personal que mejora la integración de los estudiantes en el sistema educativo. [S-MJAL]”.

En este sentido, hay que añadir que, como señalan Cabero et ál. (2020), el dominio técnico y didáctico de Moodle por parte del profesorado influye directamente y de forma significativa en su frecuencia de utilización y en la diversidad de actividades y estrategias que es capaz de movilizar mediante dicha plataforma.

Por otra parte, los datos obtenidos muestran un uso testimonial de las redes sociales en la educación y una reducida realización de actividades complejas, como los proyectos de trabajo. Son pocas las experiencias recogidas sobre la implementación de proyectos colaborativos con TIC:

“Más difícil me resulta realizar las *actividades complejas* que implican crear *proyectos de trabajo* intergrupales, aunque sí he conseguido integrar la elaboración de videoclips y de trabajos en formato web. [U-DGG]”.

Sobre las herramientas digitales utilizadas, en general, los docentes optan por recursos que resulten más visuales y motivadores para el alumnado, como Canva o Genial.ly.

“Hasta el momento he recurrido a herramientas digitales que pudieran romper la monotonía del aula y permitir un mayor dinamismo y motivación en el alumnado. Páginas como Tagxedo, Canva o Genially me han aportado actividades más visuales que han dado interesantes resultados. [S-RAV]”.

En relación con los cambios producidos en la práctica docente, el profesorado coincide en destacar que la alerta sanitaria precipitó la revolución tecnológica en la educación, el “tsunami educativo” en términos de Cabero y Valencia (2021).

“Una revolución pedagógica que se veía venir desde tiempo atrás, pero que la situación de emergencia sociosanitaria precipitó de forma impensada [S-FJE]”.

Durante el confinamiento, se impuso la modalidad virtual de la docencia, lo cual supuso “un cambio de paradigma en la enseñanza” (Cifuentes-Faura, 2020, p. 116). Hubo que repensar las asignaturas, el profesorado tuvo que reinventarse.

“Cuando en el mes de marzo llegó el confinamiento supuso un cambio radical en la manera de plantear el aprendizaje de la asignatura. [S-MJAL]”.

“He tenido que reinventar mi forma de enseñar y aprender. [S-ECG]”.

“Cuando llegó el confinamiento, el tipo de docencia a la que estaba acostumbrada tuvo que cambiar radicalmente. ¿Por qué? Pues porque siempre había trabajado en grupos, con materiales tangibles, muchos juegos de mesa, juegos manipulativos ... y de repente, nada de esto era posible. Las clases pasaron a hacerse mediante la plataforma Webex. [S-LCM]”.

En cuanto a los contenidos, en ESO se realizó una flexibilización del currículo, es decir, la administración educativa valenciana dictó una resolución (CEICE, 2020a) según la cual se debía enfatizar el trabajo de consolidación, recuperación o refuerzo de los contenidos ya trabajados en los dos primeros trimestres que se consideraran básicos para la progresión en cada área, dirigidos al desarrollo de las competencias clave y a que el alumnado adquiriera progresivamente mayor grado de autonomía y responsabilidad personal.

“Así que me tuve que reinventar: no teníamos posibilidad de hacer conexiones para Webex [sincronía], por lo tanto, hicimos vídeos explicativos, actividades de recuperación, de refuerzo, de ampliación de contenidos ya impartidos, trabajos individuales y en grupo, tests y cuestionarios [asincronía], porque según la normativa de Conselleria, no se podía avanzar en contenidos nuevos del currículo. [S-MJAL]”.

Sin embargo, no sucedió lo mismo en el ámbito universitario, por lo que el profesorado apunta la dificultad de adaptación de contenidos y también de coordinación entre los docentes de una misma materia, además de la falta de formación y recursos.

“La impartición de la asignatura durante el confinamiento fue complicada principalmente por varios motivos. En primer lugar, el elevado número de profesores que impartimos la materia dificultó la coordinación. En segundo lugar, hubo que adaptar los contenidos a la nueva situación y ello provocó un cambio de la metodología, con la incertidumbre que ello conlleva. Y, por último, tanto profesorado como alumnado tuvimos que manejar la incertidumbre que se instauró y continúa en la actualidad. [U-JPS]”.

“El confinamiento ha cambiado nuestras vidas y nuestro trabajo, también la forma de relacionarse y especialmente ha producido grandes cambios en el ámbito docente. El cambio ha sido brusco y sin contar con tiempo, formación y recursos para adaptarse a dicho cambio. Ha faltado apoyo institucional y técnico. [U-MEGF]”.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, como indican Álvarez Núñez et ál. (2021), el trabajo individualista y la dificultad para la coordinación y la colaboración entre el profesorado, ayuda a la pervivencia de modelos de enseñanza magistocéntricos, que han podido condicionar la eficacia de la docencia impartida durante el confinamiento.

La evaluación fue otro de los aspectos destacados. En los centros de enseñanza secundaria se adaptó la evaluación, promoción y titulación del alumnado, con el objetivo prioritario que no perdiera el curso y pudiera continuar avanzando en su formación. En el ámbito universitario se dictaminaron recomendaciones para la evaluación adaptada a las nuevas circunstancias y se decretaron procedimientos para aprobar adendas a los programas oficiales. Pero, sobre este tema, el cuestionario realizado no aporta datos significativos.

Por lo general, el profesorado considera que la situación vivida le ha obligado a acelerar el proceso de integración de la tecnología digital en su docencia.

“Una vez confinados en casa y habiendo sido suspendidas las clases, los cambios introducidos estuvieron orientados hacia el desarrollo de

actividades en espacios virtuales. Por ejemplo, las tutorías electrónicas y las videoconferencias. [U-SGS]”.

“El confinamiento me ha obligado a acelerar el proceso de integración de algunas herramientas y actividades, tales como la grabación de vídeos para ofrecer “píldoras” de contenido, el diseño de exámenes adaptables a la docencia *on line* o la articulación de grupos de trabajo en red entre el alumnado. [U-DGG]”.

Uno de los problemas que resalta el profesorado de secundaria es la adaptación del alumnado a la nueva modalidad de docencia. Como indica Cifuentes-Faura (2020, p. 119), “Hay que tener presente que en la docencia online es más difícil gestionar la diversidad del alumnado, identificar a los que están rezagados y establecer mecanismos para que sigan el ritmo normal”. Según el profesorado, el alumnado no estaba acostumbrado a este contexto de E-A y aquel que presentaba dificultades en el aprendizaje no se adaptó, en muchos casos, a la nueva situación.

“La competencia digital del alumnado y las familias sólo funcionó con el alumnado que funcionaba en clase y, a pesar de todos los esfuerzos que empleé [tutoriales escritos, llamadas telefónicas...], la mayoría del alumnado no hizo uso. Los pocos que seguían la clase me enviaban fotos de sus libretas. Hay que aclarar que mucho alumnado sólo contaba con el móvil. [S-ALD]”.

“Como muchos de mis compañeros, nos vimos haciendo clases a distancia con unos recursos limitados y un alumnado que no estaba acostumbrado a este tipo de contexto de aprendizaje. [S-ECG]”.

Otra cuestión recurrente es la insuficiente competencia digital del alumnado, sobre todo en la enseñanza secundaria. Quizás en la universidad la adaptación a la nueva modalidad de docencia fue más fácil a causa de la mayor edad de los estudiantes, que pudo hacer viable la E-A en línea, y también porque ya se contaba con plataformas digitales de uso habitual.

“Siempre he considerado que la presencia de las TIC en la práctica docente aporta múltiples beneficios tanto al alumnado como al profesorado; sin embargo, he encontrado diversos impedimentos que han reducido los beneficios del recurso. Uno de ellos ha sido el de descubrir que el alumnado no se maneja tan bien como suponemos con las nuevas

tecnologías. El hecho de que hayan nacido en una era tecnológica no garantiza que sepan utilizar herramientas tan básicas como un procesador de textos o un correo electrónico. [S-RAV]”.

Otros aspectos negativos que se apuntan son: “la espera que supone la enseñanza virtual” (S-JAPG), donde no se recibe retroalimentación de manera inmediata; el tiempo necesario para generar recursos digitales para la docencia y su poca reutilización.

“Uno de los principales problemas que veo en el uso de las TIC es el tiempo que se ha de invertir en la creación de unos recursos que no siempre se aprovechan en cursos siguientes. Cada vez que he generado actividades interactivas, por ejemplo, al curso siguiente no he podido utilizarlas porque no encajaban correctamente con el nuevo alumnado. Solo algunas infografías o presentaciones han resultado productivas en ese sentido. [S-RAV]”.

Acerca de la semipresencialidad del curso 2020-2021, el profesorado señala como inconvenientes la sobrecarga de trabajo, que apuntaban Cabero y Valencia (2021), por ejemplo, en la selección y adaptación de los contenidos, en la metodología a seguir y en la evaluación.

“La semipresencialidad de este curso es complicada. Todo el trabajo es doble, y cuesta mucho la organización y la estructuración. [S-LG]”.

“Esta modalidad de enseñanza supone un esfuerzo más en la selección y adaptación de los contenidos del currículo, en la metodología que combina la presencialidad con la virtualidad, en el logro de las competencias y en la evaluación. [S-MJAL]”.

Por otra parte, resulta interesante comentar que algunos profesores de secundaria iniciaron el curso 2020-2021 con talleres de alfabetización digital básica dirigidos al alumnado para garantizar el conocimiento y uso de las TIC que podrían ser necesarias en caso de un nuevo confinamiento, por ejemplo, la plataforma Aules⁹.

“Las dos primeras semanas del curso, en previsión de un nuevo confinamiento, hice en todos los grupos una “alfabetización digital” para

⁹ Sitio web de la Generalitat Valenciana dedicado al aprendizaje en línea.
<https://bit.ly/3eYSD9m>

garantizar el conocimiento y uso de diversas herramientas TIC que podrían ser necesarias. [S-JLR]”.

“Aunque este curso teníamos presencialidad diaria, me he centrado desde el principio de curso en que los estudiantes conocieran la plataforma Aules y cómo funciona. [S-ECG]”.

Además, por lo general, en la enseñanza secundaria se ha establecido el uso del Moodle para aquellos alumnos que no puedan asistir a clase por motivos de confinamiento, pero también como recurso complementario de las clases presenciales.

“En cada unidad han realizado actividades de refuerzo *online* con cuestionarios, vídeos y búsqueda por internet. He tutorizado semanalmente su participación en esta plataforma y hemos utilizado foros para trabajar en grupos a distancia. Han colgado archivos y realizado videoconferencias, además de la presentación multimedia trimestral. Todo con el fin de que sean todos más competentes digitalmente. [S-ECG]”.

“Todos los grupos que tengo vienen a clases presencialmente; no obstante, estoy utilizando Aules simultáneamente para aquellos alumnos que no puedan asistir a clase por motivos de confinamiento, puedan seguir las clases de forma virtual; también para dar avisos, explicación de los pasos para hacer y entregar trabajos utilizando las nuevas tecnologías. [S-MDPP]”.

“Actualmente lleve al mismo tiempo la presencialidad y Aules [...] como un cuaderno de bitácora donde publico diariamente lo que hemos realizado en clase, videotutoriales, infografías sobre técnicas de estudio, vídeos complementarios, enlaces a páginas de actividades en línea y cuestionarios de repaso de las unidades. Esta atención *on line* me ha venido muy bien cuando han confinado algún alumno y así hemos estado en contacto. [S-RFL]”.

En algunos casos incluso se ha realizado un cambio en la metodología. Se ha dejado de lado la tradicional clase magistral y el libro de texto para realizar proyectos de trabajo:

“Por otro lado, el confinamiento me ayudó a desligarme totalmente del libro de texto y dar un enfoque verdaderamente comunicativo a la asignatura de lengua. [...] lo que hice fue pedir una tarea semanal, alternando expresión oral y expresión escrita. Hicieron actividades como elaboración de recetas de cocina, experimentos, reseñas de libros, películas o series, después de cuentos, presentaciones o descripciones de

los miembros de la familia, etc. Fue muy motivador para el alumnado y también para mí, y trabajaron la ortografía, la sintaxis y el léxico con una utilidad real. Esto me ha servido también para intentar seguir en esta línea durante este curso, una vez hemos retomado la presencialidad. [S-PMR]”.

Finalmente, cabe mencionar que durante el confinamiento el profesorado consideró imprescindible prepararse para poder afrontar la nueva modalidad de docencia de la forma más adecuada, por lo que realizó cursos de formación ofrecidos por las instituciones educativas y también recurrió a videotutoriales para aprender a utilizar las plataformas corporativas y otras herramientas digitales.

“Respecto a los cambios que sufrimos desde el 14 de marzo de 2020, decir que fueron cambios importantes en mi trabajo diario con la realización del trabajo a través de Aules. Estuve visionando vídeos de profesores para aprender a utilizar la plataforma, subir contenidos, preparar tareas, ejercicios, actividades, corregir tareas, evaluar con cuestionarios... En definitiva, otra manera de trabajar desde casa debido al confinamiento. [S-JAPG]”.

De la experiencia vivida, la mayor parte del profesorado subraya como positiva la mejora de la competencia digital docente, aunque en algunos casos sea lo único: “La verdad es que ha sido un cambio importante, lo único positivo es la mejoría en mis competencias digitales” (S-JAPG). En este sentido, podemos añadir que, en muchos casos, se usa la tecnología solo como instrumento para el aprendizaje y el conocimiento:

“Un porcentaje muy elevado del profesorado de FPA ha transitado con éxito desde el acercamiento cada vez menos miedoso a las TIC para concebirlas y aplicarlas como instrumentos para el aprendizaje y el conocimiento, aunque, en mucha menor medida, como tecnologías para el empoderamiento y la participación. [S-FJE]”.

Los resultados obtenidos muestran el gran impacto de la tecnología digital en la educación en tiempos de pandemia. En general, se observa un auge del uso actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC, aunque en gran medida se emplean como instrumento de transmisión y de forma puntual o como apoyo, en consonancia con Area (2010). El profesorado destaca también las potencialidades de las TIC como herramientas motivadoras, si se usan con la metodología adecuada, y apunta

la necesidad de establecer previamente los contenidos y capacidades que se pretenden trabajar, así como la forma de evaluarlos.

Entre los principales cambios introducidos en su práctica docente a causa de la situación sanitaria, se menciona la urgencia de reinventarse: de adaptar los contenidos y la evaluación, y de acelerar la integración de la tecnología digital en su docencia. Además, para afrontar la semi-presencialidad se ha optado por estrategias como la realización, al inicio de curso, de talleres de alfabetización digital básica dirigidos al alumnado y el uso de Moodle como un recurso de apoyo a la enseñanza.

5. DISCUSIÓN

Es necesario llevar a cabo nuevos estudios que complementen la aproximación aquí presentada, que sirvan para contrastar los resultados obtenidos y permitan seguir conociendo la evolución de la docencia en modalidad virtual y semipresencial.

En este sentido, una cuestión importante a investigar sería si los cambios a que obligó el confinamiento han tenido continuidad en el tiempo y cómo lo han hecho, en qué medida han afectado a las prácticas del profesorado y si la experiencia vivida ha ayudado a que las TIC comiencen a percibirse como un aliado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, sería interesante continuar el estudio longitudinalmente con la finalidad de averiguar la evolución futura del impacto de las TIC en las dimensiones organizativas, profesionales, docentes y de aprendizaje. También se podría incluir la realización de entrevistas en profundidad como instrumento de investigación con la finalidad de facilitar la triangulación con los datos obtenidos en este estudio.

6. CONCLUSIONES

Tras una de las situaciones que quizás más han impactado en la educación, llega el momento de reflexionar y sacar conclusiones que sirvan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con las TIC, tanto en

secundaria como en la universidad. Aprender de lo vivido en clave constructiva. Como señala García-Aretio (2021, p. 29):

“Se precisan para un futuro inmediato sistemas educativos resilientes, con capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia y con salvaguarda para aminorar las desigualdades que se vieron agravadas como nunca”.

Los datos obtenidos en esta investigación coinciden con estudios anteriores (Cabero et ál., 2020; Samaniego et ál., 2015): la mayoría de las actividades planteadas por el profesorado en los entornos virtuales se centran en la transmisión de información, y son utilizadas como apoyo (Area, 2010), por lo que resulta imprescindible abordar la formación y actualización del profesorado desde la dimensión pedagógica y educativa del uso de la tecnología digital.

Finalmente, la experiencia educativa en los tiempos del Covid-19 puede haber contribuido a acelerar el proceso de transformación digital de la enseñanza y, sin duda, ha propiciado la mejora de la competencia digital del profesorado.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento a todas las personas que respondieron el cuestionario escrito sobre la transformación digital de la docencia a causa del Covid-19.

8 REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral
- Álvarez-Herrero, J. F y Hernández-Ortega, J. (2021). Percepción del docente de Secundaria español sobre la necesidad de una formación en TIC a consecuencia de la Covid-19. En L. Vega-Caro, A. Vico Bosch y D. Recio Moreno (coord.), *Nuevas formas en el aprendizaje digital: en busca de una educación inclusiva* (p. 215-236). Dykinson

- Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada Gañete, A. y Gonçalves, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.470831>
- Area Moreira, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Area, M., Santana, P. y Sanabria, A. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31>
- Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B. y Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina De Comunicación Social*, (78), 265-287. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education (ISTE) & Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnología y Recursos Didácticos*, 195, 27-31.
- Cabero, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(Suplemento Especial), 1-3.
- Cabero, J., Del Prete, A. C. y Arancibia, M. L. (2020). Modelo para determinar acciones de calidad en la formación virtual. *Digital Education Review*, 37, 323-342. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.323-342>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24.

- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56.
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119. <https://bit.ly/37cug3F>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 115- 127. <https://bit.ly/3i7gu8U>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (CIECE) (2020a). Resolució de 4 de maig de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació Professional per la qual s'estableix el marc i les directrius d'actuació a desenvolupar durant el tercer trimestre del curs 2019-2020 i l'inici del curs 2020-2021, davant la situació de crisi ocasionada per la COVID-19. <https://bit.ly/379vfSh>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (CIECE) (2020b). Resolución de 28 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2020-2021. <https://bit.ly/3zSvtJP>
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) (2020). La Universidad frente a la pandemia. <https://bit.ly/3xiapup>
- Del Castillo-Olivares, J. M., del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la CoVid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101. <https://bit.ly/2TL1rIw>
- Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M. P. y Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Esteve, F., Llopis, M. y Adell, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

- Fernández de la Iglesia, J., Fernández Morante, M. y Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 135-148. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- García-Aretio, L. (2004). Blended learning, ¿es tan innovador? *BENED*. <https://bit.ly/3zLnQEZ>
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Generalitat Valenciana (2021). Competència didàctica en entorns virtuals en línia o mixtos. <https://bit.ly/3iXxcqe>
- Gisbert, M., González, J., y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gisbert Cervera, M. y Lázaro Cantabrana, J. L. (2020). *De las aulas a los espacios globales para el aprendizaje*. Octaedro
- Grajek, S. y Reinitz, B. (2019, Julio 8). Getting Ready for digital Transformation: Change your Culture, Workforce and Technology. *Educate Review*. <https://bit.ly/2WIkviG>
- Hidalgo-Cajo, B. G. y Gisbert-Cervera, M. (2021). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la adopción de la tecnología digital en el profesorado universitario. *Campus Virtuales*, 10(2), 51-67. <https://bit.ly/3fjMOU1>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educate Review*. <https://bit.ly/3rECEIW>
- Ministerio de Universidades (2020). Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de Covid-19. <https://bit.ly/3ygaksz>

- Mirete Ruiz, A. B. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44.
<https://bit.ly/2WKFEIt>
- Samaniego, G., Marqués, L., y Gisbert, M. (2015). El profesorado universitario y el uso de Entornos Virtuales de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 4(2), 50-58. <https://bit.ly/3C42vbT>
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P. y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
<http://bit.ly/36tw7Bt>
- Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á. y Adell-Segura, J. (2021). Validación de una plataforma de evaluación formativa de la competencia digital docente en tiempos de Covid-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 87-106.
<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29102>
- Young, J. F. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*

NOTAS GUIADAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19

ROSARIO RUIZ-OLIVARES
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

En general, la comunidad científica acepta como objetivos de la ciencia comprender, predecir y controlar los fenómenos (Berliner, 1990). En consecuencia, cada disciplina tiene su correspondiente unidad básica de medida que es la responsable del avance y la mejora científica de la misma. Por ejemplo, en el ámbito de la biología se diría que es la "célula". Sin embargo, en el ámbito de la educación y la psicología educativa, no existe una unidad de medida consensuada, básica, precisa y que facilite la replicación de los resultados científicos. Greer (1994) considera que la identificación y el uso de una unidad de medida primaria de la enseñanza es fundamental para el avance de disciplinas científicas como la pedagogía y la psicología.

Tradicionalmente, el tiempo de instrucción ha sido considerado como una unidad de medida de la enseñanza y se ha relacionado con los resultados académicos durante décadas. Sin embargo, recientemente dentro del campo de la educación, se han propuesto, como unidades de medida básicas, las unidades de aprendizaje. La unidad de aprendizaje es el encadenamiento de operantes de instrucción que incorporan particularmente las interacciones que se producen entre el alumnado y el profesorado, lo que predice si la conducta del alumnado será controlada por las contingencias que se producen en el contexto educativo y no por otras cuestiones (Greer, 1994). Tener en cuenta estas unidades de aprendizaje, ha mejorado el entrenamiento y la práctica del profesorado lo que ha redundado, por ejemplo, en la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje de niños con necesidades educativas específicas, (Ingham y Greer, 1992), y se han establecido medidas de precisión en la efectividad de los procedimientos desarrollados en el contexto educativo (Lamm y Greer, 1991).

Sin embargo, hasta la fecha hay pocos estudios que hayan investigado los efectos de la implementación de estas unidades de aprendizaje en el rendimiento académico, por ejemplo, de alumnado universitario. Desde el análisis aplicado de la conducta, se considera que la lección magistral en la enseñanza universitaria ha quedado obsoleta. Es necesario darle protagonismo al estudiante y que éste tenga una respuesta activa durante la instrucción promovida por las unidades de aprendizaje proporcionadas por el profesorado (Malott *et al*, 1995).

Además de todo esto, es necesario destacar que, en el sistema universitario español, se han hecho diversas reformas educativas. La última para la adaptación del sistema al Espacio Europeo de Educación Superior, donde se le ha dado un peso importante al desarrollo de competencias en el alumnado. Sin embargo, ninguna de ellas ha hecho referencia a los cambios metodológicos que deben guiar la práctica del profesorado y así, mejorar el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2008).

1.1. EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

La importancia del "tiempo" de instrucción en los resultados educativos ha recibido mucha atención en la literatura del análisis de la conducta (Fisher y Berliner, 1985; Goodman, 1990). La relación entre el rendimiento de los alumnos y el tiempo de instrucción ha evolucionado desde la medición de inferencias, hasta la medición directa de los resultados del comportamiento (Greer y Hogin, 1999). Carroll (1963) redefinió la "aptitud" en función del tiempo, es decir, la aptitud es el tiempo que tarda una persona en dominar un concepto, el material académico, etc. En este sentido, Bloom (1974) amplió la teoría de Carroll haciendo hincapié en la importancia del aprendizaje previo del alumnado y de la calidad de la enseñanza. El aprendizaje, para Bloom, es definido a partir de la premisa de que la mayoría del alumnado pueden dominar el contenido requerido y, por lo tanto, hasta el 95% del alumnado de una clase tiene el potencial de obtener una calificación de sobresaliente, si la

instrucción en términos de presentación, explicación y secuenciación de la tarea se corresponde con el ritmo óptimo del alumnado (es decir, se cuenta con el tiempo necesario para alcanzar el criterio planteado) (Fisher y Berliner, 1985).

El tiempo asignado o programado suele definirse como el tiempo que el profesorado requiere o asigna para llevar a cabo la instrucción de un contenido particular (Fisher y Berliner, 1985). En este caso, la investigación ha demostrado repetidamente que el aumento del tiempo de instrucción no necesariamente ejerce un aumento en el rendimiento del alumnado (Fischer *et al*, 1980 en Bahadourian *et al*, 2006; Heward, 1994).

El tiempo de dedicación o de realización de la tarea es "la parte del tiempo asignado durante el cual el alumnado presta atención y realiza dicha tarea" (Fisher *et al*, 1980, en Bahadourian *et al*, 2006). Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el tiempo que el alumnado invierte realizando una tarea no implica necesariamente un aumento en el número de respuestas académicas correctas emitidas por ellos (Heward, 1994; Harris, 1986). Por ejemplo, el alumnado que no obtuvo un aumento en su rendimiento académico pasó el 50% del tiempo disponible en actividades que parecía que tenían que ver con la tarea, como lectura silenciosa y/o trabajo individual (Stallings, 1980, en Bahadourian *et al*, 2006), pero que finalmente no fueron efectivas en su rendimiento.

El tiempo de aprendizaje académico (TAA) se define como "la cantidad de tiempo que el alumnado dedica a una tarea académica que realiza con éxito" (Fisher *et al*, 1980, en Bahadourian *et al*, 2006). Sin embargo, la definición de compromiso del alumnado con el TAA no permite un análisis claro de los tipos específicos de respuestas académicas que se dan entre ellos (Greenwood *et al*, 1984). Por lo tanto, el TAA no puede ser considerado como una unidad de medida del aprendizaje pues no puede dar cuenta del número real de respuestas de aprendizaje correctas en las que un estudiante participa durante un tiempo de instrucción concreto (Heward, 1994).

1.2. OPORTUNIDADES PARA RESPONDER Y RESPUESTA ACTIVA DEL ESTUDIANTE.

Tanto el tiempo académico asignado, ya sea por el profesorado o por la institución, como el tiempo de aprendizaje académico (TAA) dedicado por el alumnado, son unidades de medida insuficientes para evaluar el proceso de enseñanza y el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado (Greer, 1996; Stallings, 1980). Por ejemplo, como ya se ha comentado anteriormente, el alumnado puede estar mirando la página de un texto y el profesorado considerar esa conducta como un comportamiento activo de compromiso con la tarea e incluso registrarla en las investigaciones como tal (Greer y Hogin, 1999); sin embargo, se ha observado que esta conducta no garantiza que el alumnado esté aprendiendo o de que el profesorado esté enseñando. En definitiva, el aprendizaje se produce cuando el alumnado emite el mayor número de respuestas correctas posibles sobre el contenido tratado durante un tiempo determinado.

Pero para que se den esas respuestas, es necesario proporcionarle al alumnado oportunidades para hacerlo. Las oportunidades de respuesta (OR) son aquellos estímulos que proporciona el profesorado y promueve la participación del alumnado durante la instrucción (Heward, 1994). La OR se define como una forma de medir la "interacción entre: (a) los estímulos antecedentes de la instrucción formulados por el profesorado (los materiales presentados, los estímulos, las preguntas formuladas, las señales para responder) y (b) su éxito a la hora de que el alumnado responda académicamente de forma adecuada y/o relacionada con los materiales presentados" (Greenwood *et al*, 1984 en Bahadourian *et al*, 2006). Aunque algunos autores distinguen entre la OR y las Respuestas Activas del Alumnado (RAA), en realidad estas últimas son un componente interrelacionado con la OR. Es decir, la RAA es el segundo componente de la oportunidad de respuesta, por eso aquellas tácticas de enseñanza que promueven altos índices de OR durante los períodos de instrucción son las que proporcionan una mayor tasa de RAA (Austin, 2000; Bahadourian, *et al*, 2006; Heward, 1994; Kellum *et al*, 2001; Malanga y Sweeny, 2008). En otras palabras, la RAA

implican oportunidades para que los alumnos practiquen la tarea académica.

Desde la investigación se ha demostrado sistemáticamente que el profesorado y los familiares que ofrecen un mayor número de OR para que el alumno lleve a cabo RAA promueven un mayor y mejor nivel de aprendizaje (Edmonds, 1979; Greenwood *et al*, 1994, Hart y Risley, 1995). Con todo esto, cabe decir que la instrucción con pocas OR (por ejemplo, en forma de clases magistrales) que fomenta una respuesta pasiva en el alumno, puede afectar negativamente en su rendimiento (Okoye y Okechuwu, 2010). El reto para el profesorado en general y para el profesorado del ámbito universitario en particular, es identificar y utilizar antecedentes y métodos de instrucción que aumenten estas OR y, por lo tanto, que se provoque una frecuencia mayor de RAA, es decir, que se produzcan respuestas académicas más frecuentes por parte del alumno. En este sentido, Heward (1994; Daouk, *et al*, 2016) propone tres estrategias sencillas y fáciles de utilizar y que han mostrado su eficacia en el aumento de la frecuencia de RAA durante la instrucción. Estas son las “tarjetas de respuesta”, las “respuestas a coro” y las “notas guiadas”.

1.3. LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Como ya se ha comentado, la unidad de aprendizaje es la unidad básica o mínima de medida de la instrucción tanto para el alumno como para el profesorado (Greer, 1994). La unidad de aprendizaje es una medida integral que incluye la oportunidad de responder (OR), la respuesta del alumno (RAA), el antecedente-consecuencia del profesorado y el antecedente-consecuencia del alumno. Es lo que se denomina, contingencia de tres términos interrelacionada entre el profesorado y el alumno (Greer, 1996). Esta contingencia de 3 términos es la unidad mínima de medida tanto para el profesorado como para el alumno, por lo que sirve tanto para medir el resultado del alumno en cada momento de la instrucción como para medir la eficacia de la enseñanza del profesorado (Greer, 1996), es decir, funciona como unidad de medida de todo el proceso de instrucción (Greer, 1996; Hogin, 1996). Albers y Greer (1991) examinaron el uso de la unidad de aprendizaje y

obtuvieron mayores tasas de respuestas correctas del alumnado y menores tasas de respuestas incorrectas. Las unidades de aprendizaje aumentan el número de respuestas correctas por parte del alumnado y le ayudan a alcanzar un mayor número de objetivos educativos (Albers y Greer, 1999; Greer *et al*, 1989; Hogin, 1996; Ingham y Greer, 1992; Selinski *et al*, 1991). Ingham y Greer (1992) analizaron la precisión y la fluidez de las unidades de aprendizaje presentadas por el profesorado en función del rendimiento académico del alumnado. Los resultados mostraron que cuando el profesorado emitía antecedentes verbales y/o escritos, es decir, proporcionaba oportunidades de respuesta y recibía consecuencias por ello, incrementaban las respuestas correctas tanto del alumnado como del profesorado.

La singularidad de la unidad de aprendizaje es que tiene en cuenta tanto la contingencia de tres términos desde el punto de vista del estudiante como del profesorado, formando una unidad de medida en evolución que es continuamente moldeada por los intercambios conductuales recíprocos de cada parte (Bahadourian *et al*, 2006). Así el comportamiento futuro del profesorado se convierte en una función que depende de la respuesta del alumnado en cada momento: el profesorado aprende qué hacer en cada momento en función de las respuestas del alumnado.

La unidad de aprendizaje propuesta por Greer (1994) es la operante interconectada tanto del alumnado como del profesorado. Es una cadena (antecedente-conducta-consecuencia del profesorado) que constituye la unidad de medida básica y el bloque de construcción de la enseñanza eficaz (es decir, aquella que hace referencia a la productividad del profesorado) y que ha demostrado predecir de forma fiable los resultados del aprendizaje del alumnado en los ámbitos de la educación y de la psicología escolar (Greer y Hogin, 1999; Heward, 1994; Malott *et al*, 1995). La unidad de aprendizaje junto con la medición de los objetivos de instrucción, (es decir, el criterio que se debe alcanzar en cada contenido) es a menudo inseparable del curriculum establecido, secuenciado de forma lógica y programada. Este curriculum ayuda a asegurar o estandarizar la precisión del profesorado, los antecedentes inequívocos, las definiciones claras de las respuestas y la entrega de las consecuencias antes de que el profesorado pase a la siguiente unidad de

aprendizaje (Hogin, 1996). De hecho, el aumento de las unidades de aprendizaje requiere materiales didácticos cuidadosamente seleccionados y adecuadamente diseñados (Greer, 1994; Heward, 1994).

Con todo esto, cabe preguntarse qué estrategia puede ser más adecuada en el ámbito universitario para proporcionar esas unidades de aprendizaje y redundar positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Sin duda, uno de los procedimientos que más se aproxima a los criterios anteriormente expuestos sobre las unidades de aprendizaje en el ámbito universitario es el uso de las “notas guiadas”. Estas pueden ayudar a proporcionar OR y consecuencias frecuentes en grupos grandes, como los que normalmente se encuentran en la Universidad (Heward, 1994).

1.4. LAS NOTAS GUIADAS

Las notas guiadas son un conjunto de preguntas prescritas o preparadas previamente al tiempo de instrucción con huecos para que el alumnado los rellene (Austin, 2000; Narjaikaew *et al*, 2009; Cardetti *et al*, 2010). Son unidades de aprendizaje escritas presentadas por el profesorado y que corresponden con el contenido del currículum que se va a impartir en una sesión (Bahadourian *et al*, 2006).

En la literatura, hay una fuerte evidencia empírica de que el alumnado que toma apuntes o notas durante el tiempo de instrucción tiene un mejor desarrollo académico que aquellos que no lo hacen (Eisntein *et al*, 1985). Pero la mejora del rendimiento depende de cómo el alumnado tome esas notas y de qué uso les dé, es decir, que tomen los apuntes para aprender, y por lo tanto los vayan estudiando poco a poco, y no justo antes del examen final (Williams y Eggert, 2002). En una investigación en la que se comparó la toma propia de notas con el uso de notas guiadas se encontró que el alumnado que tomaba notas durante la conferencia y que revisaba tanto sus propias notas como las notas guiadas desarrollaron mejor rendimiento académico que el alumnado que revisó solamente sus notas (Kiewra *et al*, 1991). Una explicación a este resultado pudo ser el orden y a la organización de las notas guiadas en comparación con los apuntes tomados por el alumnado. Parece que las notas

guiadas ayudan a organizar la toma de apuntes del alumnado mientras también ayuda a recordar el contenido enseñado.

Es necesario señalar que las investigaciones realizadas en niveles de enseñanza obligatoria, donde se relaciona el uso de las notas guiadas con el rendimiento académico del alumnado, muestran efectividad sobre todo en alumnado con necesidades educativas específicas (Konrad *et al*, 2009). En cuanto a las investigaciones realizadas en contextos posobligatorios, además de ser escasos, los resultados no son concluyentes, obteniendo en algunos casos datos de éxito moderado (Austin *et al*, 2002; Bahadourian *et al*, 2006; Larwin y Larwin, 2013; Tanamatayarat *et al*, 2017; Williams *et al*, 2012). Destaca el trabajo de Williams *et al*. (2012) que evaluaron la efectividad relativa de las notas guiadas en comparación con las clases en formato de conferencia. En este caso la variable dependiente fue la cumplimentación de un cuestionario en ambas condiciones. Realizaron el trabajo con un diseño de tratamientos alternos en dos clases universitarias. En ambas situaciones se observó que había una mejoría en la puntuación del cuestionario realizado con el uso de las notas guiadas. En otro estudio (Tanamatayarat *et al*, 2017) también se obtuvieron resultados positivos comparando el uso de las notas guiadas con sesiones de conferencia tradicional, donde, además, se evaluó la validez social del procedimiento preguntándole al alumnado que les había parecido el procedimiento de las notas guiadas. En general, el alumnado apoyó mayoritariamente el procedimiento, lo que les llevó a concluir que el uso de las notas guiadas no solo tiene un efecto positivo a nivel cognitivo sino también a nivel afectivo. Esto tiene implicaciones interesantes a nivel institucional para aquel profesorado que tiene problemas a la hora de controlar una clase numerosa, y en particular para aquellos que desean desarrollar en sus clases estrategias de aprendizaje activas que promuevan respuestas activas entre su alumnado.

1.4.1. Ventajas de las notas guiadas

- - El contenido está más ordenado y claro, más fácil de seguir y mucho más útil de revisar que los apuntes tradicionales.

- También mejora la atención hacia la explicación del profesorado. Cuando no tienen la presión de copiar todo lo que está escrito en la pizarra o en la presentación digital, el alumnado se puede centrar en atender más la explicación del profesorado, en tomar apuntes de las cosas que explica oralmente lo que hará más fácil el estudio del contenido.
- Las notas guiadas permiten al alumnado tener algo más de tiempo para recordar los comentarios hechos por el profesorado y retener algunos aspectos importantes y/o comentarios generales sobre el material explicado, lo que será de utilidad a la hora de revisar y estudiar el contenido para el examen.

1.5. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En el contexto universitario, la lección magistral o conferencia es el método más elegido por el profesorado para impartir docencia, es decir, la enseñanza del contenido programado durante un tiempo concreto (cuatrimestre/semestre). Como ya se ha comentado en epígrafes anteriores, esta metodología no promueve un comportamiento activo por parte del alumnado, la conferencia hace al alumnado dependiente del profesorado (Machemer y Crawford, 2007; Okoye y Okechuwu, 2010). El alumnado aprende mucho más cuando tiene un comportamiento activo, está pendiente de lo que se está explicando y reacciona con respuestas de éxito a las cuestiones planteadas por el profesorado (Wood, 2009; Smith y Cardaciotto, 2011).

En la mayoría de las ocasiones, el alumnado se afana en copiar el contenido presentado por el profesorado (unas veces usando presentaciones digitales y otras veces la pizarra), y no presta atención ni toma apuntes de la explicación oral que hace el profesorado del contenido presentado (Fukawa-Connelly *et al* 2017; Lew *et al*, 2016). Y ya se ha comentado que tomar apuntes en clase está relacionado con un mejor rendimiento académico del alumnado (Einstein *et al*, 1985).

Otro de los aspectos a tener en cuenta con la lección magistral es que la concentración/atención del alumnado se pierde después de 15 o 20 minutos de conferencia (Malik y Janjua, 2011). Esta situación se complica

cuando las sesiones de instrucción son impartidas online. Situación que se ha vivido en la mayoría de las universidades españolas durante este curso académico 20/21 con la pandemia por el COVID-19.

Con todo esto hay que decir que, hasta la fecha, se han realizado muy pocos estudios que relacionen la eficacia de la presentación de unidades de aprendizaje escritas en entornos de educación posobligatoria. Además, no se han localizado estudios de este tipo en países de habla hispana. Por todo ello, este trabajo de investigación e innovación es pionero en relacionar el efecto de las unidades de aprendizaje escritas (presentadas por el profesorado en forma de notas guiadas) y su impacto en el rendimiento académico de alumnado universitario en un entorno cultural diferente a los localizados hasta ahora en la literatura científica y, además, en un espacio online.

2. OBJETIVO

Uno de los objetivos de esta investigación fue comparar el uso de las notas guiadas presentadas por el profesorado frente al no uso de las mismas, en función del rendimiento académico del alumnado universitario durante la pandemia por el COVID-19. Es decir, se trataba de observar si el uso de las notas guiadas era un procedimiento que mejoraba el número de respuestas correctas obtenidas en un cuestionario realizado al final de las sesiones de enseñanza en un espacio online.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES.

Los participantes fueron un grupo de alumnas de postgrado. Concretamente participaron 16 mujeres entre 21 y 27 años que cursaban la asignatura “Investigación en drogodependencias y adicciones” dentro del Máster oficial universitario en Psicología Aplicada a la Educación y el Bienestar social de la Universidad de Córdoba (España). Las titulaciones de ingreso al máster de las alumnas fueron el grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Psicología.

3.2. VARIABLE INDEPENDIENTE

La variable independiente fue la presentación de “notas guiadas” como unidades de aprendizaje escritas y que guiaban la explicación de la profesora durante las sesiones en las que se utilizaba este procedimiento. Las notas guiadas eran un documento que se les proporcionaba a las alumnas justo al principio de las sesiones de clase. Cada nota guiada tenía entre 12 y 18 preguntas de diferente forma: cortas, verdadero/falso y de rellenar huecos.

3.3. VARIABLE DEPENDIENTE

La variable dependiente fue el número de respuestas correctas obtenidas en un cuestionario realizado al final de cada sesión. Cada cuestionario tenía 6 preguntas: dos de verdadero-falso, dos preguntas cortas y dos de rellenar huecos. Eran preguntas diferentes a las presentadas en las notas guiadas, pero con el mismo formato y sobre el mismo contenido.

3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

3.4.1. Procedimiento general.

Las sesiones fueron definidas como el periodo de tiempo a la semana que se le dedicaba a la instrucción de la asignatura. En este caso, se tenía una sesión a la semana con una duración de dos horas a lo largo del cuatrimestre (12 semanas en total). Finalmente, esta investigación se llevó a cabo durante 9 sesiones, ya que una de ellas se dedicó a la conferencia de una profesora externa y las otras dos a las exposiciones orales de los trabajos de las alumnas.

Todas las sesiones fueron online a través de la plataforma: *CISCO Webex*, excepto la primera que se realizó presencial. Debido a la situación de la pandemia vivida por el COVID-19 durante el curso 20/21 a partir de la segunda sesión las clases se llevaron a cabo en un espacio online síncronas, por lo tanto, hubo que adaptar el procedimiento de las notas guiadas a la nueva situación.

Al final de cada sesión, ya fuera una clase magistral o una clase con notas guiadas, las alumnas contestaban un cuestionario con el objetivo de ver si habían entendido el contenido impartido durante cada sesión. En la única sesión presencial que hubo, el cuestionario se repartió en papel al final de la clase, dejándole unos minutos para que lo contestaran. En el resto de las sesiones online, el cuestionario se descargó desde la plataforma Moodle y cada alumna lo realizó en su ordenador. En este caso, el cuestionario solo estaba activo cuando la sesión finalizaba. A las alumnas se le dieron las siguientes instrucciones: se les pedía que, por favor, realizaran el cuestionario sin usar la información recogida en las notas guiadas; se les hizo hincapié que la realización del cuestionario era voluntaria; que el resultado era para ver si habían comprendido el contenido y poder mejorar la práctica de enseñanza; cuando lo terminaban, se lo mandaban por email a la profesora. En este caso, por ejemplo, y para evitar posibles consultas a la presentación digital (*Power Point*), ésta permanecía oculta en Moodle durante al menos las siguientes 24 horas después de finalizar la sesión correspondiente.

3.4.2. Procedimiento clase magistral.

En la sesión de clase magistral o conferencia, la profesora utilizó una presentación *Power Point* como apoyo a la instrucción, no había notas guiadas y solo preguntaba de vez en cuando a las alumnas si tenían alguna duda o pregunta sobre el contenido explicado. En este caso el procedimiento seguido fue el mismo independientemente de si las sesiones eran presenciales u online.

3.4.3. Procedimiento unidad de aprendizaje escrita: notas guiadas.

En la primera sesión, como se ha comentado, fue presencial y se siguió el formato original del procedimiento de las notas guiadas. Se les entregaron a las alumnas las notas guiadas en papel. A medida que la profesora iba explicando el contenido, se iba parando en los conceptos fundamentales y las alumnas iban respondiendo las preguntas de las notas guiadas una por una. La profesora lanzaba la pregunta, las alumnas escribían la respuesta que creían correcta en sus notas guiadas y la profesora revisaba una por una las respuestas escritas que hacían las alumnas.

Si el contenido era correcto se le proporcionaba un “tick” en la respuesta junto a reforzamiento verbal del tipo “muy bien”, “lo has comprendido muy bien”, y si era incorrecta, se daba una explicación a todo el grupo y la alumna podía volver a responder la pregunta.

A partir de la segunda sesión, las sesiones pasaron a un espacio online. En este caso, el procedimiento que se siguió durante las sesiones con notas guiadas fue: la profesora también utilizaba una presentación *Power Point* para explicar el contenido. De la misma forma que presencialmente, al principio de la sesión, la profesora les proporcionaba a las alumnas un documento con las notas guiadas que podían acceder a él a través de la plataforma Moodle. En este caso, cada vez que se explicaba un concepto se les indicaba a las alumnas que podían contestar a la pregunta de las notas guiadas sin consultar ningún material relacionado con la pregunta, tan solo lo que hubieran entendido con la explicación de la profesora y los apuntes propios que hubieran tomado. En ese momento, se dejaba de compartir la presentación *Power Point* no pudiendo tener acceso a ella de ninguna otra manera. En este caso, las alumnas escribían la respuesta que creían correcta en el chat de la aplicación de la videoconferencia. Cuando todas habían contestado, la profesora revisaba el chat con todas las respuestas dando feedback vocal: “muy bien”, “lo habéis entendido muy bien”, si las respuestas eran en su mayoría correctas. En el caso de que se detectara alguna respuesta incorrecta, se repetía la respuesta correcta en voz alta y se preguntaba si había alguna duda o si necesitaban alguna aclaración.

3.5. DISEÑO EXPERIMENTAL

El diseño que se ha seguido en esta investigación ha sido un diseño de tratamientos alternos (clase magistral frente a clase con notas guiadas) con fase única (sin línea base). Se ha seleccionado este diseño porque el periodo de tiempo que se disponía para realizar la investigación-innovación era muy corto y no daba tiempo a recoger datos de línea base.

3.5.1. Juicio Inter-observadores

Una persona ajena a la asignatura revisaba las notas guiadas y los cuestionarios para comprobar que estaban correctamente redactados y que

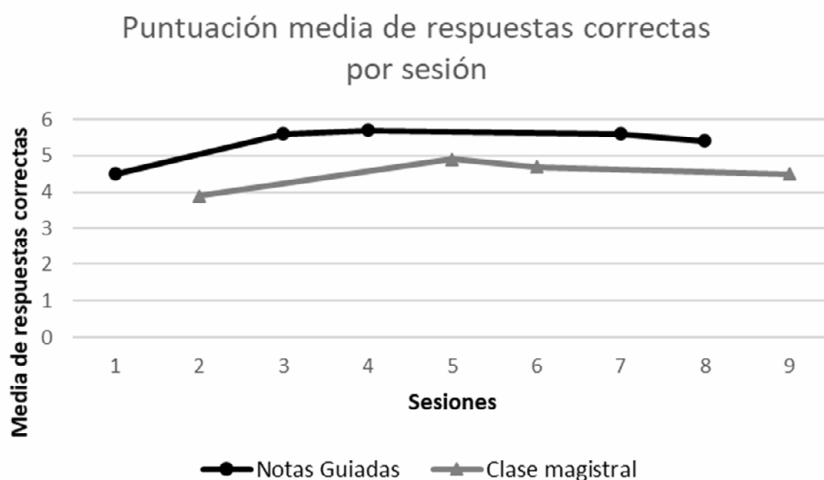
las preguntas se entendían bien. Además, se contaba con una persona experta que comprobaba que las preguntas tuvieran relación con el contenido impartido en las diferentes sesiones, y que las preguntas de las notas guiadas y las del cuestionario fueran diferentes, pero hicieran referencia al mismo contenido.

El 33% de las sesiones fueron grabadas y visionadas por dos jueces independientes para comprobar que el número de unidades de aprendizaje que y el feedback que aportaba la profesora en casa sesión era adecuado y correcto.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se comparó el número medio de respuestas correctas del grupo clase (todas las alumnas) que se daban en cada una de las sesiones, ya fueran sesiones magistrales o sesiones con notas guiadas.

GRÁFICO 1. Puntuación media de respuestas correctas del grupo de alumnas en los cuestionarios realizados en las dos condiciones: clase magistral y notas guiadas.



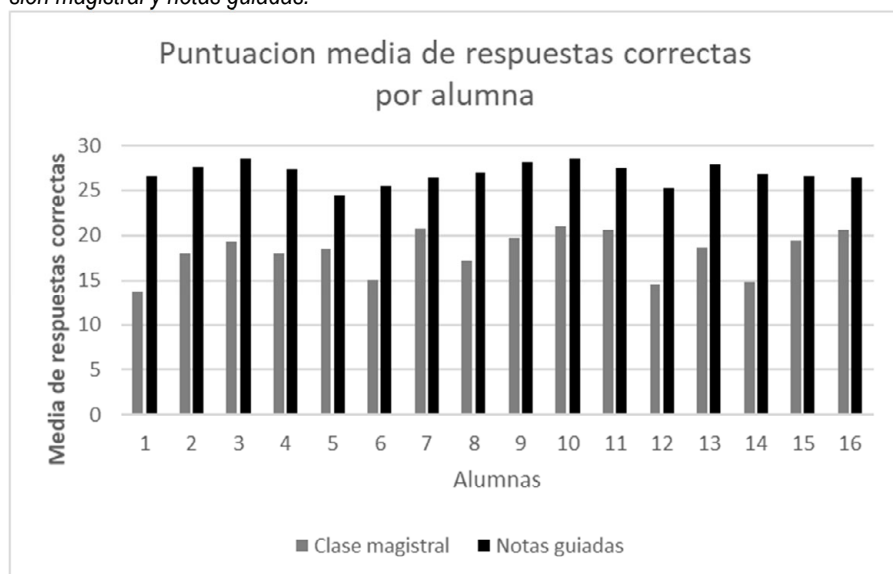
Fuente: Creación propia

En este caso, se puede observar cómo en las sesiones de notas guiadas el número medio de respuestas correctas por parte de las alumnas era

mayor en comparación con las respuestas correctas dadas en las sesiones magistrales.

Además, se comparó el resultado medio de respuestas correctas en función de cada una de las alumnas. Así en la gráfica 2, se puede observar cómo de nuevo en las sesiones de notas guiadas las alumnas obtuvieron una media de respuestas correctas mayor en comparación con las sesiones magistrales.

GRÁFICO 2. Comparativa de respuestas correctas por alumna en las condiciones de sesión magistral y notas guiadas.



Fuente: Creación propia

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta el objetivo planteado (comparar el uso de las notas guiadas presentadas por la profesora frente al no uso de las mismas, en función del número de respuestas correctas obtenidas en un cuestionario por alumnas universitarias durante la pandemia por el COVID-19), se puede decir que el uso de las notas guiadas tiene un efecto positivo en la realización de estos cuestionarios por parte de alumnas universitarias, lo que coincide con otros trabajos de investigación realizados

(Bahadourian *et al*, 2006; Daouk *et al*, 2016; Tanamatayarat *et al*, 2017; Williams *et al*, 2012).

Esta investigación confirma que el uso de las notas guiadas está asociado a un mayor número de respuestas correctas en un cuestionario que se realizaba al final de cada sesión, en comparación con la tradicional clase magistral en la que no se utilizaban las notas guiadas y el proceso de enseñanza estaba más centrado en el profesorado que en el alumnado.

Estos resultados pueden deberse a que, con la ayuda de las notas guiadas, las alumnas pudieron afianzar mejor los contenidos impartidos durante las sesiones en las que se les proporcionaban unidades de aprendizaje en formato escrito. Además, es posible que el uso de las notas guiadas mejorara la atención durante las sesiones. En ese sentido, es también posible que tuvieran más oportunidades para aprender el contenido y para hacer comentarios o preguntar dudas al respecto. Por otro lado, y a nivel informal, la profesora comentó que los objetivos académicos que se había planificado se habían visto cumplidos con creces.

Cuando se comparan las puntuaciones de los cuestionarios de cada una de las alumnas en función de las dos condiciones de intervención, se observan aún mayores diferencias en el número de respuestas correctas que cuando se comparan las puntuaciones medias del grupo clase.

También es necesario destacar el desarrollo de trabajos de este tipo en un contexto universitario distinto culturalmente a los encontrados en la literatura científica y además en un formato online. Este trabajo es pionero en la utilización de las notas guiadas en un contexto universitario en un país de habla hispana, y que además ha tenido que adaptar el procedimiento original a un espacio online por la situación de pandemia mundial que se ha vivido durante el curso 20/21 por el COVID-19.

Los resultados de esta investigación amplían la base de datos de trabajos de investigación centrados en la utilidad de contar, en el ámbito de la psicología y la educación, con una unidad de aprendizaje, en este caso unidades escritas en forma de notas guiadas, como unidad de medida micro analítica de la enseñanza y el aprendizaje (Selinske *et al*, 1991). Cuantos más trabajos de investigación aborden el proceso de

enseñanza aprendizaje a partir de la utilización de unidades de aprendizaje, más datos acumulados habrá para confirmar que la unidad de aprendizaje es la medida fundamental y el bloque básico de construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, desde infantil hasta la universidad (Greer y Hugin, 1999).

5.1. LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, decir que por un fallo técnico no se pudieron recoger datos de validez social del procedimiento. En ese sentido, para próximos trabajos, es necesario incluir cuestionarios que valoren la opinión de los usuarios sobre el procedimiento seguido y así conocer de primera mano qué les parece este tipo de técnicas para mejorar el rendimiento académico y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la realización de los cuestionarios decir que en el procedimiento online era difícil controlar la posibilidad de que las alumnas consultaran las notas guiadas para complimentarlo. En ese sentido habría que buscar estrategias que controlaran ese aspecto.

Para mayor fiabilidad y validez del procedimiento, hubiera sido interesante llevar a cabo este procedimiento de innovación con el mismo grupo, pero en otras asignaturas, o incluso con otros grupos de alumnos diferentes y haber podido comparar los resultados. Esto queda pendiente para futuras líneas de investigación.

5.2. FUTURAS LÍNEAS

Como futuras líneas de investigación, además de lo comentado, también sería interesante comparar el procedimiento en los diferentes espacios, presencial y online. Hasta ahora todos los trabajos se han llevado a cabo de forma presencial, el único trabajo que ha seguido este procedimiento en un espacio online es el que se presenta en este capítulo, y sería interesante observar qué situación de las dos incide más positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

También sería interesante utilizar cuestionarios no solo al final de cada sesión, sino pasadas algunas semanas, y así comprobar si el aprendizaje

permanece a lo largo del tiempo. Esto redundaría positivamente en la realización de los exámenes finales tan utilizados en el contexto universitario como medida de evaluación.

6. CONCLUSIONES

Las notas guiadas promueven efectos positivos tanto en el rendimiento académico del alumnado como en el clima de trabajo de una clase en el ámbito universitario. Además, pueden resultar muy útiles para aquel profesorado que quiere que su alumnado esté atento en sus clases y tenga un comportamiento comprometido con la tarea, de atención y participación.

En general, las notas guiadas crean entre el alumnado una actitud positiva hacia la asignatura impartida y eso puede redundar verdaderamente en su rendimiento académico (Swiderski, 2011). Además, estas técnicas pasan de centralizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el profesorado para colocar en el centro del proceso al alumnado, maximizando su participación en clase y aumentando su nivel de confianza (Wood, 2009).

7. REFERENCIAS

- Albers, A., y Greer, R. D. (1991). Is the three-term contingency trial a predictor of effective instruction? *Journal of Behavioral Education*, 1, 337-354. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00947188>
- Austin, J. L. (2000). Behavioral approaches to college teaching. In J. Austin and J.E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 449-472). Reno, NV: Context Press
- Austin, J. L., Lee, M. G., Thibeault, M. D., Carr, J. E., y Bailey, J. S. (2002). Effects of guided notes on university students' responding and recall of information. *Journal of Behavioral Education*, 2(4), 243-254. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021110922552>
- Bahadourian, A.J., Tam, K.Y., Greer, R.D. y Rousseau, M.K. (2006). The effects of learn units on student performance in two college courses. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(2), 246-264. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-45650-008.html>

- Berliner, D. C. (1990). What's all the fuss about instructional time?. En M. Ben-Peretz y R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions* (pp. 3–35). Teachers College Press.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”.
http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Cardetti, F., Khamsemanan, N., y Orgnero, M. C. (2010). Insights regarding the usefulness of partial notes in mathematics courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 80-92.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882128.pdf>
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8).
- Daouk, Z., Bahous, R. y Bacha, N.N. (2016). Perceptions on the effectiveness of active learning strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(3), 360-375.
https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-05-2015-0037/full/pdf?casa_token=10u-j32EGMAAAAAA:G-Zp0z3Izgq1gebX9L8jqGW5UYY8izsXvkxOmL0obTS4MC0nUCN3QSvS8syJpARqs4uLNtSuEQh1xdsbbtqjNlEidkrni39QbwnSWXNwbTQIVLWAgg
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Einstein, G. O., Morris, J., y Smith, S. (1985). Note-taking, individual differences, and memory for lecture information. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 522. <https://psycnet.apa.org/record/1986-15738-001>
- Fisher, W. F., y Berliner, D. C. E. (Eds.) (1985). *Perspectives on instructional time*. Nueva York: Longham.
- Fukawa-Connelly, T., Weber, K., y Meja-Ramos, J. P. (2017). Informal content and student note-taking in advanced mathematics classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48 (5), 567-579.
<https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresematheduc.48.5.0567>
- Goodman, L. (1990). *Time and learning in the special education classroom*. Nueva York: State University of New York Press.

- Greenwood, C. R., Hart, B., Walker, D., y Risley, T. (1994). The opportunity to respond and academic performance revisited: A behavioral theory of developmental retardation and its prevention. En R. Gardner III, D. M. Sainato, J. O. Cooper, T. E. Heron, W. L., Heward, J. W., Eschelmann, T. A. Grossi (Eds.). *Behavior Analysis in Education: Focus on Measurably Superior Instruction* (pp. 213-222). Pacific Grove, CA: Brooks Grove.
- Greer, R. D. (1994). A systems analysis of the behaviors of schooling. *Journal of Behavioral Education*, 4, 255-264. <https://www.jstor.org/stable/4182683>
- Greer, R. D. (1994). The measure of a teacher. En R. Gardner III, D. M. Sainato, J.O. Cooper, T. E. Heron, W. L. Heward, J. W. Eschelmann, T. A. Grossi (Eds.). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 161-171). Thomson Brooks/Cole Publishing, Co.
- Greer, R.D. y Hogin, S. (1999). Is the learn unit a fundamental measure of pedagogy? *The Behav Analyst* 22, 5–16. <https://doi.org/10.1007/BF03391973>
- Greer, R. D., McCorkle, N., y Williams, G. (1989). A sustained analysis of the behaviors of schooling. *Behavioral Residential Treatment*, 4, 113-141. <https://psycnet.apa.org/record/1989-38207-001>
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences*. MD: Paul Brookes.
- Albers, A., y Greer, R. D. (1991). Is the three-term contingency trial a predictor of effective instruction? *Journal of Behavioral Education*, 1, 337-354.
- Heward, W. L. (1994). Three "low-tech" strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. En R. Gardner III, D. M. Sainato, J.O. Cooper, T. E. Heron, W. L. Heward, J. W. Eschelmann, T. A. Grossi (Eds.). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 161-171). Thomson Brooks/Cole Publishing, Co.
- Hogin, S. (1996). *Essential contingencies in correction procedures for increased learning in the context of the learn unit*. Tesis doctoral no publicada, Columbia University, Nueva York.
- Ingham, M. y Greer, R. D. (1992). Functional relationships between supervisors' observations of teachers in observed and generalized settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 153-164. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279663/>
- Kellum, K. K., Carr, J. E., y Dozier, C. L. (2001). Response-Card Instruction and Student Learning in a College Classroom. *Teaching of Psychology*, 28(2), 101–104. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2802_06

- Kiewra, K., Mayer, R., y Christensen, M., y Risch, N. (1991). Effects of repetition on recall and notetaking: Strategies for learning from lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1).
<https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.83.1.120>
- Konrad, M., Joseph, L. M., y Eveleigh, E. (2009). A meta-analytic review of guided notes. *Education and Treatment of Children*, 32 (3), 421-444.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ844915>
- Lamm, N., y Greer, R. D. (1991). A systematic replication of CABAS in Italy. *Journal of Behavioral Education*, 1, 427-444.
<https://psycnet.apa.org/record/1992-25266-001>
- Larwin, K. H., y Larwin, D. A. (2013). The impact of guided notes on postsecondary student achievement: A meta-analysis. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (1), 47-58.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016535.pdf>
- Lew, K., Fukawa-Connelly, T. P., Mejia-Ramos, J. P., y Weber, K. (2016). Lectures in advanced mathematics: Why students might not understand what the mathematics professor is trying to convey. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47 (2), 162-198.
<https://www.researchwithrutgers.com/en/publications/lectures-in-advanced-mathematics-why-students-might-not-understand>
- Machemer, P. y Crawford, P. (2007), “Student perceptions of active learning in a large crossdisciplinary classroom”, *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1469787407074008>
- Malanga, P. R. y Sweeney, W. J. (2008). Increasing active student responding in a university applied behavior analysis course: The effect of daily assessment and response cards on end of week quiz scores. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 187–199. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9056-8>
- Malik, S. y Janjua, F. (2011), “Active lecturing: an effective pedagogic approach”. *International Journal of Academic Research*, 3 (2), 963-967.
https://www.researchgate.net/publication/300494642_The_Use_of_Mobility_and_Social_Media_to_Improve_Student_Involvement
- Malott, R. W., Vunovich, P. L., Boettcher, W., y Groeger, C. (1995). Saving the world by teaching behavior analysis: A behavioral systems approach. *The Behavior Analyst*, 2, 341-354. <https://psycnet.apa.org/record/1996-18356-001>
- Narjaikaew, P., Emarat, N., y Cowie, B. (2009). The effect of guided note taking during lectures on thai university students' understanding of electromagnetism. *Research in Science y Technological Education*, 27 (1), 75-94. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/3981>

- Okoye, R. y Okechukwu, R. (2010), "The effect of concept mapping and problem solving strategies on achievement in biology among Nigerian secondary school students". *Education*, 131(2), 288-294.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-05-2015-0037/full/html>
- Selinske, J. E., Greer, R. D., y Lodhi, S. (1991). A functional analysis of the comprehensive application of behavior analysis to schooling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 107-117.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279552/>
- Smith, C.V. y Cardaciotto, L. (2011), "Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 53-61.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915923.pdf>
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9, 11-16.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X009011011>
- Tanamatayarat, J., Sujarittam, T., Wuttiptom, S. y Hejer, E. (2017). A guided note taking strategy supports student learning in the large lectura classes. *Journal of Psysics Congress*. Series 901
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02635140802658917>
- Williams, R. L., y Eggert, A. C. (2002). Notetaking in college classes: Student patterns and instructional strategies. *The Journal of General Education*, 51 (3), 173-199.
<http://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/WilliamsEggert2002.pdf>
- Williams, W.L., Weil, T.M. y Porter, J.C. (2012). The relative effects of traditional lectures and guided notes lectures on university student test scores. *The Behavior Analyst Today*, 13(1), 12-16.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ970028>
- Wood, B. (2009), *Lecture-Free Teaching: A Learning Partnership Between Science Educators and their Students*, NSTA Press, Arlington, TX.

BLENDING LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE IMPACT OF COLLABORATIVE TASKS ON STUDENT ENGAGEMENT

IGNACIO MARTINEZ BUFFA
Universitat Jaume I

1 INTRODUCTION

The state of health emergency required an adaptation of societies' daily activities across the globe, and higher education was not the exception. The educational system was forced to adjust all teaching and learning practices to the online mode in record time. Online learning is understood as an umbrella term that includes any type of distance education delivered via internet. Even though online learning is a well-established medium, not all educational institutions were prepared for this sudden change from face-to-face to online mode. Online teaching and learning practices demand a reconceptualisation of the roles and needs of all agents involved. An evaluation of the quality of the learning experience by paying attention to student engagement can provide fruitful insights (Robinson & Hullinger, 2008) concerning the impact of this shift from face-to-face to online environments. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2020) suggested that learning in online environments entailed a different experience in terms of student engagement in comparison to physical teaching-learning practices. The exploration of student engagement can help in the understanding of online learning in terms of efficacy and quality. Therefore, the aim of this research is to analyse student engagement as influenced by this new adaptation to the online learning context.

1.1. DEFINING ENGAGEMENT

Research on student engagement in higher education has gained strength in the last decades. The main reason behind this new interest is that student engagement allows for a better comprehension of the properties of education and their dynamism at the university level (Coates, 2006). The term engagement encompasses several meanings depending on the context and purposes of study. In fact, engagement is perceived as a metaconstruct (Fredricks et al., 2004) that can be employed to approach different angles of the learning and teaching experience. Christenson *et al.* (2012) listed different aspects that research on engagement might tackle, namely, school dropout, academic achievement and learning outcomes to name a few.

When defining engagement, there is a lack of consensus among researchers concerning the scope of this term. Skinner and Pitzer (2012, p. 22) (as cited in Philp & Duchesne, 2016, p. 52) stated that engagement was defined as ‘constructive, enthusiastic, willing, emotionally positive and cognitively focused participation with learning activities in school’. Lawson and Lawson (2013, p. 432) reviewed on the notion of student engagement and defined it as ‘a dynamic system of social and psychological constructs as well as synergistic processes’. Henrie *et al.* (2015, p. 37) explained that ‘investment or commitment, participation or effortful involvement in learning’ was the main idea behind related terms to engagement such as student engagement, academic engagement, learner engagement or school engagement. For the sake of this study, I will refer to engagement as focusing exclusively on academic learning (Henrie *et al.*, 2015).

Despite the various attempts to provide a fixed definition for engagement, the multidimensionality of this term is not questioned. Fredricks and McColskey (2012, p. 764) referred to ‘its potential as a multidimensional or meta-construct’. Nowadays, the literature shows that engagement is understood in its more multidimensional sense (Fredricks *et al.*, 2004; Christenson *et al.*, 2008; Reeve, 2012, Lawson & Lawson, 2013). Hence, among the main components that make up this meta-construct, cognitive, emotional and behavioural states are commonly

described in recent engagement frameworks (Fredricks *et al.*, 2004). Cognitive engagement refers to the psychological investment in the academic task (Fredricks *et al.* 2004) including thinking, meaning-making, self-regulation, and metacognitive strategies. Emotional engagement is related to motivation and the affective nature of learners' involvement (Philp & Duchesne, 2016) in the form of feelings such as interest or frustrations (Henrie *et al.*, 2015). It also considers social connections and relationships with others. Behavioural engagement addresses observable aspects such as students' conduct, participation, amount of time invested on homework or following school rules. Lam *et al.* (2012) stated that the issue of which and how many dimensions were to be included was rather confusing, with some scholars including an academic dimension, a student antecedent dimension or an agentic dimension (Reeve, 2012) to their constructs. Therefore, the number of dimensions to be considered will depend on the research interest and purpose.

An often-cited work in studies dealing with engagement is the “Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education” (Chickering & Gamson, 1987) which set the basis for the understanding of effective practices in higher education. Such principles highlighted the importance of contact between students and faculty members, reciprocity and cooperation among students, active learning techniques, feedback, time on task, expectations and the respect for diverse talents and ways of learning. Years later, Chickering and Ehrmann (1996) extended the scope of the seven principles on the light of the new technological advancements that were being implemented in higher education classrooms. The relevance of their work still resonates with today's reality, especially with the new shift from on-site to online learning as a consequence of the global pandemic. Furthermore, such practices are treated as indicators of student engagement, as reflected in the creation of the National Survey of Student Engagement (NSSE), which drew from such principles as the basis for their survey.

1.2. ENGAGEMENT IN ONLINE LEARNING CONTEXTS IN HIGHER EDUCATION

Several studies have explored the impact of information technologies on learners' engagement in higher education. In a study comparing campuses that invested more in technology with those who did not, Kuh and Hu (2001) observed that students enrolled in technology committed institutions had a more frequent contact with faculty members and actively participated in learning activities. Laird and Kuh (2005) analysed data from the NSSE from 2003, reporting similar results. According to the authors, the use of technology promoted collaborative learning and student-faculty interaction. Robinson and Hullinger (2008) passed a questionnaire tackling different aspects of student engagement. They worked with 201 undergraduate students enrolled in online courses from different universities of the United States. Results showed higher engagement in online students than on-campus students in terms of a better student-faculty relationship and learning experience as well as a perceived increase in academic challenge. Chen *et al.* (2010) also found higher levels of engagement in online undergraduate courses. Moreover, high order thinking and reflection together with integrative learning predominated in students enrolled in online courses. As can be seen, new technologies seem to promote engagement as reflected in the effective higher education practices (Chickering and Ehrmann, 1996).

Out of the different practices that promoted engagement, research has shown that one key factor that contributes to effective online learning is collaborative work (Dixson, 2010). Framed in a sociocultural perspective, collaborative practices include 'study groups, collaborative learning, group problem solving, and discussion of assignments' (Chickering & Ehrmann, 1996, p. 4) to name a few. The social nature of collaboration acknowledges that the learning experience enriches when learning is understood as an active, constructive process, and perceived as an inherent social activity (Goodsell *et al.*, 1992). In this sense, collaborative work promotes students' reflection during the process of creating a final product, together with the assessment of the quality and effectiveness of such process (Pombo *et al.*, 2010).

Collaborative practices engage learners with the learning process, not only of their own's learning experience but also of their peers (Groccia, 2018).

In line with research on engagement and online learning, Redmond, *et al.* (2018) developed a conceptual framework of engagement that addressed the importance of social and collaborative engagement. This multidimensional conceptual framework of *online engagement* consists of five sub-dimensions together with a series of engagement indicators. The authors expanded on the already existing constructs of engagement which, as previously explained, usually included cognitive, emotional and behavioural states. In this sense, Redmond *et al.* (2018) added social and collaborative engagement as key in effective online learning environments (see table 1). Extending the scope of traditional engagement constructs, social engagement is described as 'students' social investment in the collegiate experience' (Knight, 2013, p. 73 as cited in Redmond *et al.*, 2018, p. 191) including working on relationships with others. Collaborative engagement relates to collaboration with peers and other agents that are part of the learning experience, thanks to the support of meaningful relationships (Redmond *et al.*, 2018).

Given the importance of collaborative work in effective online learning programs, the aim of this study is to explore the impact of collaborative tasks on students' engagement in blended learning. Under the umbrella of online learning, the term blended learning refers to the combination of online and face-to-face teaching practices. Several higher education institutions opted for implementing this type of learning to continue betting on on-site teaching and learning without fully compromising the safety of students during the state of emergency.

TABLE 1. Online Engagement Framework for Higher Education (source Redmond et al., 2018: 190).

Online engagement element	Indicators (illustrative only)
Social engagement	Building community Creating a sense of belonging Developing relationships Establishing trust
Cognitive engagement	Thinking critically Activating metacognition Integrating ideas Justifying decisions Developing deep discipline understandings Distributing expertise
Behavioural engagement	Developing academic skills Identifying opportunities and challenges Developing multidisciplinary skills Developing agency Upholding online learning norms Supporting and encouraging peers
Collaborative engagement	Learning with peers Relating to faculty members Connecting to institutional opportunities Developing professional networks
Emotional engagement	Managing expectations Articulating assumptions Recognising motivations Committing to learning

Henrie *et al.* (2015) conducted an intensive longitudinal study of students’ emotional and behavioural engagement in blended learning. By means of surveys and tracking participants’ online activity, the authors observed that engagement depended more on the way this medium of instruction was employed and not so much on the medium per se. By exploring individual cases, Henrie *et al.* (2015) reported that relevance and autonomy were highly appreciated by students and were also considered indicators of engagement. Concerning participants’ online behaviour, the authors categorised page views in procedural, content and social depending on the type of material behind each view. No relationship was found between online behaviour or academic success and engagement.

In the current study, the framework for online engagement proposed by Redmond *et al.* (2018) was used as the basis for the design of a questionnaire that collected data concerning students' engagement after working on both an online and on-site collaborative task. As stated by the authors, such framework could also be implemented to research engagement in face-to-face learning environments. Therefore, this multi-dimensional construct of engagement was considered appropriate to investigate students' perceptions of their engagement in collaborative work in these two different learning environments: on-site and online contexts. Moreover, Henrie *et al.*'s (2015) distinction between procedural, content and social page views was used to better understand participants' online behaviour.

2 OBJECTIVES

Considering the existing research on engagement in the online learning context, the aim of this study is to further explore student engagement in blended learning in times of COVID. In order to do so, the following research objectives are proposed:

- To explore the effect of collaborative tasks on student engagement depending on the learning context.
- To analyse students' online activity in the virtual platform to observe if there is any relation between their online behaviour and their engagement.

3 METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

The sample for this study consisted of 20 university students from the third year Bachelor's Degree in English Studies. They were all enrolled in the subject Applied Linguistics in English Language Teaching and Learning. Their age ranged from 19 to 22 ($M = 19.95$, $SD = .759$), and 90% ($n = 18$) of the sample identified as female, 5% ($n = 1$) as male and 5% as non-binary ($n = 1$).

3.2. INSTRUMENTS

Participants completed two collaborative tasks and filled in an engagement questionnaire designed for the purpose of the study. The first task consisted in the collaborative writing of an essay responding to a question that dealt with the topic of the session. The second collaborative task was the creation of a concept map using an online interactive whiteboard system. Finally, the engagement questionnaire consisted of ten different items based on the online engagement framework proposed by Redmond *et. al* (2018). From the open list of indicators for each engagement, a few of them were selected and developed in the form of a statement to which participants had to either agree or disagree. The selection and exclusion of indicators was done based on the context and purpose of study. Table 2 illustrates the ten statements employed in the questionnaire.

TABLE 2. *Engagement statements from questionnaire*

Social engagement
1. I feel I can develop relationships and be part of the class community.
2. I can interact with my peers and the professor.
Cognitive engagement
3. I can question the content I am working with and justify my answers if needed.
4. I can associate the new content with what I have already learned (old content).
Behavioural engagement
5. I can follow the rules and norms and pay attention.
6. I can support and encourage my classmates so they can follow the assignment and complete the task.
Collaborative engagement
7. I can learn and work with my peers.
8. I can collaborate with my classmates: discuss ideas, ask for help and the like.
Emotional engagement
9. I can be motivated and committed to my learning process.
10. I have clear expectations and assumptions about the task/activity the professor has given me.

Regarding social engagement, the statements dealt with the development of relationships, sense of belonging and building community. Cognitive engagement statements explored critical thinking, justification of decisions and idea integration. The indicators for behavioural engagement addressed the following of learning norms and supporting and encouraging peers. Collaborative engagement was assessed by referring to learning with peers. Finally, emotional engagement statements included management of expectations, recognition of motivations and commitment to learning. Together with the ten statements, an open-ended question allowed participants to report and expand on their ideas concerning the task, their feelings or impressions.

3.3. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

Participants took part in the two collaborative tasks that were administered in two learning contexts, on-site and online. As previously arranged by the English Studies department of Universitat Jaume I, on-site and online teaching was alternated: one week for on-site sessions and the following week for online sessions. Data was collected in two consecutive weeks, being the first one on-site and the second one online.

Concerning the on-site session, the task consisted in working on a collaborative essay responding to a general question common to all participants. Before coming to class, the students had to read a paper about the topic of the essay in order to be able to respond to the question. Once in class, they worked in small groups of three to five people. Due to COVID-19 restrictions, they were only allowed to make groups and interact with other classmates who were sitting close to them, and always respecting social distancing and safety measures. In order to write the essay, they made use of a collaborative online word processor. Even though students resorted to online tools to conduct the task, their interaction was face-to-face (with the recommended social distance) when having group debates and for the writing the final product.

As for the online session, participants worked remotely on the creation of a concept map. They interacted and shared their ideas via video call while working collaboratively in an interactive whiteboard system to

design the concept map. Once again, before connecting to the online session, participants were asked to read a paper and take notes in order to be able to work on the topic of the lesson. Once participants would finish the tasks, both on-site and online, the engagement questionnaire was administered via online.

This study adopted an exploratory approach, as the ultimate goal was to compare and assess the impact of blended learning on students' engagement. Descriptive statistics was employed in order to depict and compare trends in participants' on-site and online engagement. Concerning students' online behaviour, a tool integrated in the virtual platform that tracked students' page views was used. An analysis of participants' online behaviour in the form of page views was also conducted. Following Henrie *et al.* (2015), page views were classified in procedural (course management such as syllabus and grades), content (course learning material) and social (interaction in forums and emails).

4. RESULTS AND DISCUSSION

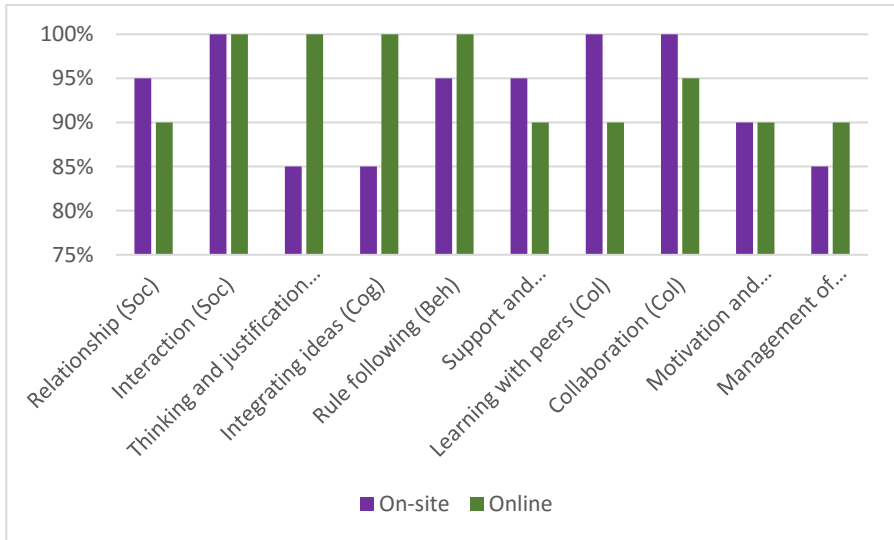
The first research questioned explored the effect of two collaborative tasks on student engagement depending on the learning context: face-to-face vs the online learning environment. An analysis of the students' answers to the engagement questionnaire revealed interesting findings. Regarding participants' perceptions of their engagement in the on-site collaborative task, they reported positive engagement in all areas of analysis. As for social engagement, 95% of the students agreed on being able to develop relationships and feeling part of the class community. Moreover, all participants agreed with the fact that on-site activities allowed them to interact easily with peers and the professor. Cognitive engagement was observed in 85% of the sample by questioning the content and justifying their choices during collaborative work as well as associating new content with old content. As for behavioural engagement, 95% of participants felt they could follow the rules and norms of the classroom context, pay attention to the instructions and provide support and encouragement to other classmates in order to complete the assignment. All participants showed collaborative engagement in their

ability to learn and work with others, together with discussing ideas and asking for help if needed. Finally, emotional engagement was displayed by 90% of participants as they agreed on being motivated and committed to the learning process while 85% expressed having clear expectations and assumptions about the task they were working on.

Engagement in the online collaborative task displayed positive values as well. By means of a video call and online collaborative tools, 90% of participants felt they were developing relationships as part of the class community. Furthermore, all of them reported fluid interaction with peers and the professor. In addition to this, all participants were cognitively engaged. In terms of behavioural engagement, participants reported being able to follow the rules and norms, and only a 10% disagreed with being able to show support and encouragement to their classmates. In terms of collaboration, 90% of participants felt they were learning and working with others while 95% engaged in idea discussions and teamwork. Emotional engagement was displayed in the form of motivation and commitment (90%) and having clear ideas about the task being conducted (90%). Figure 1 summarises the students' report of their engagement in on-site and online learning contexts.

As illustrated, differences were reported between students' perceptions of their on-site and online engagement. Concerning social engagement, during the online task participants reported the possibility of interacting with peers and the professor. This was also found in Kuh and Hu's (2001) and Laird and Kuh's (2005) studies. However, some participants commented not having as much opportunities to develop relationships when working collaboratively in the online context. A look at the answers provided to the open-ended question of the questionnaire showed that several comments made reference to a preference for group work with friends or classmates that made them feel comfortable in face-to-face interaction. Importance was placed on relationships as a

FIGURE 1. On-site vs online engagement (Soc = social engagement; Cog = cognitive engagement; Beh = behavioural engagement; Col = Collaborative engagement; Em: Emotional engagement).



relevant factor for task accomplishment. In fact, when doing the online task, participants were randomly placed in groups and did not have the opportunity to choose partners. This was negatively commented on by some participants:

Student 17: It is good to make group works. However, from my point of view it would be better if we chose our group members.

Student 13: Although I do not mind working with my classmates, I feel more comfortable working with my friends.

Student 15: It is not just a matter of being shy and not wanting to work with people I'm not used to dealing with. It's about feeling uncomfortable working with people that do not treat other people correctly.

Therefore, we could conclude that social engagement in the online environment is highly influenced by previous social relationships. A key factor to take into account for the promotion of social engagement, both in the on-site and online context, is the already established relationships and group dynamic.

Concerning cognitive engagement in online environments, higher values were attributed to this dimension in comparison to on-site classroom work. These findings were also reported by Robinson and Hullinger (2008), where participants showed high cognitive engagement, and Chen *et al.* (2010) who observed high order thinking skills in students engaged in the online context. Participants from the current study reported higher engagement, which suggests that online environments promote content inquiry, decision-making justification and content association:

Student 7: It has been helpful to work with my classmates on the map since it has helped us better understand the method.

Student 12: ... I had a good time with this activity, and I learned at the same time.

As observed from these comments, participants reported the possibility of understanding concepts and learning. One possible answer for this difference in terms of on-site and online cognitive engagement might be related to the nature of the tasks. Essay writing is perceived as more complex, requiring more cognitive effort than the design of a concept map. Moreover, coordination to write an essay is more demanding. These aspects were mentioned by some participants:

Student 15: I feel like doing activities such as essays in the classroom may be a little bit rush, as we do not have enough time to expand our ideas and produce a proper essay.

Student 5: If an elaborate essay is expected to be submitted, I would prefer to have more time to complete it and refine it to my personal liking.

Hence, time and agency are two relevant factors in writing, and doing it collaboratively can affect the final product. This, in turn, influenced participants' emotional engagement as they were more worried about finishing the essay than the writing process itself. This might have prevented students' from fully engaging at a cognitive level.

In terms of behavioural engagement, not much difference was observed but it is worth mentioning that participants felt that peer encouragement was not easy in online environments. Encouragement and showing

support remotely was perceived as more challenging than in face-to-face interaction where other factors such as physical presence might help. In line with this, participants reported not finding much opportunities to collaborate with peers while doing the online task. Students expressed this in the open-ended question:

Student 1: Working collaborative can be difficult through google meet

Student 11: I have enjoyed doing the collaborative work, although sometimes you can find people less participative than others.

Student 3: Some students [...] do not collaborate a lot or anything. They are silent and do not collaborate on how to start the project or they do not give ideas.

Student 4: There was one person, that was not really collaborating with the others.

Apparently, the online context is ideal for students who have a tendency to work on their own or do not enjoy sharing with others. The above-mentioned comments made reference to people not participating or giving ideas, and remaining in silence. Hence, collaboration can be difficult, as expressed by student 1. In addition to this, collaborative engagement was negatively influenced by social relationships. The fact that participants were working with classmates that they did not usually work with might have hindered peer interaction and cooperation. In this sense, it seemed that collaborative work in online contexts is negatively affected, preventing students from learning, working with other peers and debating in a smooth way. In contrast, positive comments concerning collaboration were expressed during the on-site task, intertwined with the importance of social relations:

Student 2: I like working in pairs or group because we have debated and shared ideas by reasoning our personal ideas.

Student 6: I have felt comfortable doing the essay, since I have been working with my best friends in the class and I feel free to give my opinion on the topic.

Student 13: I have felt comfortable working with my classmates, as they are also my friends. We work well together and we support each other.

Once again, the importance of friendships was mentioned as it contributed to sharing opinions and finding support in others. Participants made a connection between collaborative work and better concept comprehension, linking collaborative engagement with cognitive engagement:

Student 11: I enjoy working collaboratively because it is more dynamic and helps us to expand our knowledge and perceptions.

Student 19: It's easier to learn the contents doing activities with my classmates.

Finally, participants reported a slight increase in terms of emotional engagement in online environments, especially in relation to expectation management. In both learning contexts, participants expressed their emotional state:

Student 8: I do not like very much working in groups. It has also been stressful because we had to do it too quickly, but finally I liked it because it was fun and motivating [on-site]

Comment 18: I felt motivated doing this activity because my peers did it very well but also angry because we didn't know how to use properly the tool but finally we finished it and we did a great job [online]

The second research question further explored engagement by taking a closer look at students' online activity when logged in the teaching virtual platform. Table 3 presents the data concerning page views of the sample. To start with, content page views showed the biggest difference with a minimum of 36 views and a maximum of 306. Secondly, page views related to procedural information displayed a minimum of 6 views and a maximum of 43. Social interaction showed the least page views even though the course offered forum activities as well as a private messaging tool between student and professor. Finally, participants' final mark was also included in the analysis as a way to measure the outcome of their engagement. A total of 6 out of 20 participants failed the subject, the lowest mark being 3.4. and the highest 9.7.

A look at these numbers suggests that there was a lack of social engagement in the online context as the number of social page views in comparison to procedural or content views was lower. Nonetheless, this

refers to off-line social engagement as during online class time, social interaction was promoted through collaborative tasks. Therefore, there is a need to further exploit off-line social engagement as participants only interacted with each other during class time. For example, participants did not make use of class forums to solve doubts with other classmates despite being encouraged to do so.

Concerning procedural page views, material related to this area included syllabus related-information, calendars and guidelines. This sort of information does not require constant access and students may check this sort of material for organisational purposes. Finally, content page views varied the most among students. A possible explanation for this variation might be related to whether participants downloaded the documents and saved them in their computers or not. If they saved the course material in their personal computers, there was no need to access again, reducing the number of page views. However, there were some cases of students not viewing at all some of the content material. This clearly indicates a lack of engagement and interest in the course.

TABLE 3. Page views and academic success

	Procedural	Content	Social	Total page views	Academic success
Min	6	36	1	48	3.4
Max	43	306	5	336	9.7
Mean	20.40	116.75	3.10	140.25	7.065
Standard deviation	8.500	63.032	1.119	65.859	2.2779

After presenting the general trend, a detailed analysis of the page views of four students was conducted. The main purpose for this selection was to provide a more precise picture of participants' page views tendency. In order to do so, four students representing the highest mark (student 1), the lowest mark (student 2), the average mark (student 3) and the lowest page views (student 4) were selected (see Table 4). Due to the small number of cases, statistical analysis was not possible. Nonetheless, a look at the numbers seem to indicate that there was no relationship between academic success and online behaviour. To start with,

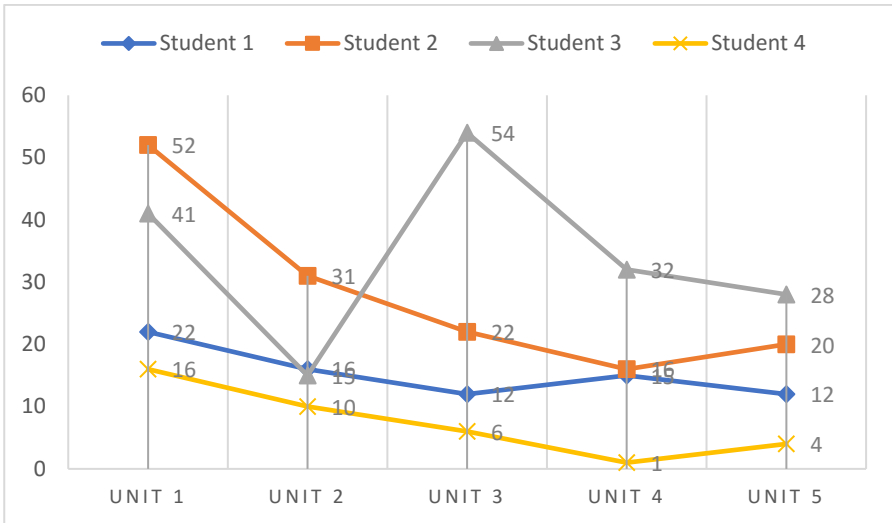
student 4 displayed the lowest page views in all three areas and failed the subject. From this one could easily make a direct association between online behaviour and academic success. Nonetheless, student 1, with the highest mark, was the second participant with the lowest page views out of the four cases. Hence, this association is no longer feasible. Furthermore, student 2, representing the lowest mark, had the second highest page views. Finally, student 3, representing the average mark, had the highest page views. This tendency goes more or less in line with what was observed by Henrie *et al.* (2015) who reported that page views and time spent online was not an indicator of success and engagement variation. In fact, the authors suggested that demotivated and bored students might have more page views due to stopping and redoing the assignment or the need to reread the material. In conclusion, even though page views might hint at students' high or low engagement in the online content, they are not a clear and trustworthy indicator for student engagement and potential academic success.

TABLE 4. Page views and academic success of selected cases

	Procedural	Content	Social	Total	Academic success
Student 1	14	72	3	89	9.7
Student 2	43	152	1	196	3.4
Student 3	23	171	5	199	6.7
Student 4	11	36	1	48	3.9

A next step in the analysis consisted in counting the page views of the four chosen participants for each unit of study (see Figure 2). In this sense, other blocks that were part of the virtual platform such as “general information” or “guidelines” were not considered in the counting. The purpose behind this selection was to observe the online engagement tendency in relation to each unit and as the course progressed. The common trend was of disengagement as the course moved on. Student 1, 2 and 4 displayed their highest page views towards the beginning of the semester, that is, unit 1 and 2, for later dropping the page views and reaching minimum levels between unit 3, 4 and 5.

FIGURE 2. Page views throughout the units



For student 1, minimum page views took place in unit 3 (mid-semester) and 5 (end of the semester). Student 2 showed a progressive disengagement until reaching minimum page views in unit 4 (end of the semester). Finally, student 4 reached the minimum page view in unit 4 (end of the semester) with only 1 view of the course material. Student 3 represented a special case as the page view tendency of this participant differed from the others. Page view displayed a large variation with an outstanding page view of the first unit for later dropping up to 21 page views less for unit 2. Contrary to the other three cases, student 3 reached her peak in unit 3. Towards the end of the semester, unit 4 and 5, her page view tendency dropped again to 22 and 26 page views less than in unit 3. Looking at these four cases, disengagement took place as the units and course progressed. From a pedagogical point of view, mid- and end-semester require a boost in terms of student engagement. Therefore, professors should be aware of this and attempt to maintain student's interest along the semester with tasks and activities that promote efficient practices and foster student engagement.

6. CONCLUSION

The analysis of student engagement can provide useful indicators about how to best approach course design. Positive engagement was reported in all areas of the construct. A closer look at students' comments provided interesting findings. In the particular case of blended learning, taking into consideration aspects related to social interaction such as friendship and previous working relationship was highlighted as relevant for the correct development of the task dynamic and collaboration. In both learning environments, students reported high cognitive engagement but it seemed that the online context fostered this type of engagement to a greater extent. However, due to the small percentage difference, this idea cannot be generalised. The collaborative nature of the task does not reach its fullest when working online.

Among the different factors that might affect this feature, students referred to working with people with infrequent contact as well as difficulty in showing support and encouragement remotely. When analysing the online behaviour of the sample, no relationship was observed between page views, engagement variation and academic success. When designing collaborative tasks to promote student engagement, there are a series of aspects that should be considered such as task complexity, agency and relationships within the classroom. In the online context the promotion of social engagement is key, not only during class time but also off-line. The provision of clear instructions as well as resources for the completion of the task can have a positive impact on students' emotional and cognitive engagement. Finally, the different areas that make up the engagement construct interrelate and are to be seen as dynamic, where one area of engagement promotes or hinders the others.

This study was characterised by a number of limitations. To start with, due to its exploratory nature, the small number of participants prevented generalisation and in-depth statistical analysis. Secondly, two different types of collaborative tasks were implemented for data gathering: essay writing and concept map creation. As the nature and complexity of both tasks differed, each one might indirectly have promoted and/or discouraged some type of engagement. Therefore, in future research, tasks of

similar outcome and cognitive demand is advisable when comparing learning contexts. Finally, students worked in different groups with different people when completing the on-site and online tasks. Future research should maintain the same groups in both learning environments to prevent other variables such as relationships to affect students' report of their engagement.

7. ACKNOWLEDGMENTS

As a member of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), I would like to acknowledge that this study is part of a research project funded by (a) the Universitat Jaume I (UJI-B2019-23), (b) Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 3976/21 and (c) Spanish Ministry for Science and Innovation (FPU 17/01781).

8. REFERENCES

- Chen, P. D., Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: the impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computer & Education*, 54(4), 1222–1232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008>
- Chickering, A. W. & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3-6. <https://bit.ly/3yyjNvk>
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice. *AAHE Bulletin*, 39(March), 3-7. <https://bit.ly/3wrJo7n>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed., pp. 1099–1119). National Association of School Psychologists.
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203969465>

- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: what do students find engaging? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1–13. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goodsell, A., Maher, M. and Tinto, V. (eds.) (1992) *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Pennsylvania State University.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New directions for teaching and learning*, 2018(154), 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>.
- Henrie, C. R., Bodily, R. Manwaring, K. C. & Graham, C. R. (2015). Exploring intensive longitudinal measures of student engagement in blended learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 131–155. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2015>
- Henrie, C. R., Halverson, L. R. & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: a review. *Computer & Education*, 90(1), 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Knight, E. M. (2013). Aligning the curriculum of the human resources management undergraduate courses at an English-speaking university in the Caribbean with the university’s 2012–2017 strategic plan. *Global Business and Economics Research Journal*, 2(8), 61–86.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The relationship between computer and information technology use, student learning, and other college experiences. *Journal of College Student Development*, 42(3), 217–232.
- Laird, T. F. N. & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1600-y>
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement in a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–420). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement. *Research, Policy, and Practice*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
- Pombo, L., Loureiro, M. J. & António, M. (2010). Assessing collaborative work in a higher education blended learning context: strategies and students' perceptions. *Educational Media International*, 47(3), 217–229. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.518814>
- Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183-204. <https://doi:10.24059/olj.v22i1.1175>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Robinson, C. C. & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

LA EVALUACIÓN DE MATERIAS DE CONTENIDO CUANTITATIVO MEDIANTE DOCENCIA VIRTUAL DEBIDO A UN CONFINAMIENTO POR COVID-19

ANA M. MARTÍN-CARABALLO
Universidad Pablo de Olavide

EULALIA ROMERO PALACIOS
Universidad Pablo de Olavide

ÁNGEL F. TENORIO VILLALÓN
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria se ha impartido tradicionalmente en modalidad presencial y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han empleado como complemento y apoyo para impartir la docencia con distintas intensidades dependiendo de la soltura de los docentes con dichos recursos. Según Muñoz Carril y González Sanmamed (2012), el nivel competencial y de conocimientos en el uso de TIC por los docentes está correlacionado con su integración en su práctica educativa, como adelantaban Davis *et al.* (2009) o Tejedor y García-Valcárcel (2006). Sin embargo, las metodologías docentes basadas en TIC son esenciales en un contexto de alfabetización digital que, según Rodríguez Izquierdo (2011), dota al docente de múltiples recursos para adaptar la docencia a las distintas situaciones educativas y a las necesidades de cada estudiante en el aula.

Con la llegada del siglo XXI, la velocidad de los avances tecnológicos, en particular, los vinculados a aplicar las TIC a prácticamente cualquier cuestión de la vida cotidiana (Pablo Martí *et al.*, 2006; Rueda-López, 2007), volvió una obligación incluir las TIC en la labor docente, tanto en su metodología como en recursos materiales. En este sentido, las primeras dos décadas del siglo, supusieron un avance significativo en

el uso de herramientas y recursos TIC en la docencia y evaluación universitaria; especialmente si consideramos que la UNESCO (2005: 95) explicita la obligación de la enseñanza superior en desempeñar un papel fundamental en la sociedad del conocimiento, buscando un cambio profundo y efectivo. Es más, según la UNESCO (2015: 22), se debe procurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, siendo de suma utilidad el uso de las TIC ya que favorecen el acceso a la información y ofrecen múltiples opciones para reducir la brecha educativa.

Por su parte, la Comisión Europea (2012), con su estrategia para “replantear la educación”, no busca la mera acumulación de conocimientos por el alumnado, sino la adquisición de competencias básicas y necesarias para su posterior desarrollo como profesional y ciudadano de su sociedad.

En este sentido, nuestra sociedad (como cualquiera basada en avances tecnológicos y digitales) requiere de ciudadanos cuya formación integre todas las competencias básicas para desenvolverse en su día a día (Fernández Márquez *et al.*, 2019: 77-78, 141). Ya no bastan los conocimientos técnicos propios de la disciplina en la que se forma, sino que deben trabajarse las competencias claves, que son vehiculares y transversales a todo el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Feito Alonso (2006: 77, 80) y Juárez Arall y Marqués Molías (2019), esta consideración se ha tenido tradicionalmente en cuenta para la lengua materna y las matemáticas (con distintos niveles competenciales según el objetivo formativo del alumnado), pero hoy es clave considerar la competencia digital a este mismo nivel, ya que los dispositivos y herramientas tecnológicas se han incorporado a nuestra vida cotidiana (desde la relación con distintas administraciones públicas a desempeñar prácticamente cualquier ocupación laboral).

Por tanto, la formación que el alumnado recibe en la Universidad debería integrar el uso de metodologías y herramientas basadas en las TIC y desarrollar sus competencias digitales (como en etapas educativas previas) para que sean ciudadanos competentes en su profesión futura y estén alfabetizados digitalmente (Gascón Cánovas, 2006).

La declaración del estado de alarma en marzo de 2020 en España debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19, conllevó el paso al formato virtual (o telepresencia) en todas las etapas educativas y, por consiguiente, la necesidad de mejorar la competencia digital por docentes y estudiantes se volvió obligatoria y clave. Esta situación de docencia en formato virtual (aunque fuese en modalidad dual) ha persistido durante el curso 2020-2021, por lo que, debido tanto a confinamientos (domiciliarios y/o perimetrales) o a situaciones de vulnerabilidad para estudiantes y/o docentes, se “normalizó” la situación excepcional vivida en el segundo semestre del curso 2019-2020. En este sentido, el profesorado tuvo que adecuarse a metodologías, técnicas e instrumentos que permitieran evaluar al alumnado sin compartir espacios físicos y, en múltiples ocasiones, sin poder realizar una vigilancia efectiva de cada estudiante durante el desarrollo del examen ante la ausencia de procedimientos reglados de *proctoring* en muchas universidades. Sobre la problemática legal relativa a la captación de imágenes o reconocimiento facial del alumnado, consúltese Martínez Martínez (2020) y CRUE (2020).

2. OBJETIVOS

En el presente capítulo, reflexionamos sobre nuestra experiencia docente para evaluar al alumnado durante estos dos últimos cursos académicos (2019-2020 y 2020-2021) en los que, en mayor o menor grado, se han tenido que establecer estrategias y metodologías evaluativas en formato virtual para analizar la adquisición de competencias por el alumnado. En este sentido, expondremos las actuaciones y recursos empleados durante el segundo semestre del curso 2019-2020 y las planificadas para el curso 2020-2021, en la que se contemplaron distintos niveles de presencialidad.

El uso de las TIC como herramientas y recursos en el aula no debe resultarnos extraño y es recomendable en el contexto de nuestra sociedad (incluso con anterioridad a la pandemia actual), ya que favorecen y facilitan una docencia más constructivista y motivadora para el

alumnado; véase Coll (2011), Hernández Requena (2008) o Reyero Sáez (2019).

De hecho, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2013) estableció un “Marco Común de Competencia Digital Docente” que pretendía dotar de una descripción común sobre los requisitos mínimos para analizar la competencia digital por los docentes en el contexto de nuestro sistema educativo y que, aun estando destinado a formación no universitaria, la mayoría de los planteamientos expuestos pueden trasladarse al ámbito universitario y a la formación por competencias que aboga el Espacio Europeo en Educación Superior (EEES), competencias que incluyen la digital.

Las TIC deberían usarse para actuaciones que vayan más allá de usar presentaciones en PowerPoint®, realizar experiencias puntuales en aulas de informática o manejar plataformas de docencia virtual como meros repositorios de material en línea para las asignaturas, que solían ser los tres usos más extendidos en la docencia universitaria. Con las experiencias piloto del EEES, comenzaron a emplearse otras funcionalidades de las plataformas virtuales: los blogs y foros (para favorecer el trabajo autónomo del estudiante y el aprendizaje entre pares) o las herramientas de comunicación incluidas en las plataformas (anuncios, mensajería interna y correo externo). Estas funcionalidades permitían mayor versatilidad en la comunicación entre discente y docente, no requiriendo el desplazamiento al campus para tutorías presenciales con el docente. Esta irrupción de las TIC puede observarse en las múltiples publicaciones que aparecieron en el ámbito de la docencia universitaria, como Cuadrado Gordillo y Fernández Antelo (2008), Hernández Jiménez *et al.* (2008) o Carvajal Muñoz (2010).

Pese a todo este cambio, el uso de las herramientas de evaluación y las salas de docencia síncrona en línea se han vuelto una herramienta de uso asiduo y obligado con la aparición de los confinamientos por COVID-19. Aunque existían actuaciones a este respecto desde principios del presente siglo, estas se circunscribían a cuestiones, experiencias y asignaturas muy concretas con docentes muy involucrados en el uso de las TIC; véase, por ejemplo, Rodríguez Conde (2005) o Delgado y Oliver (2006).

El uso de la herramientas y recursos TIC y, en particular, las destinadas a realizar docencia retransmitida en directo o continuo y a realizar actividades o actuaciones de evaluación con el alumnado de manera no presencial, conllevan la necesidad de cambiar de paradigma en el planteamiento de los equipos docentes, redefiniéndose sustancialmente los roles de docentes y discentes, como indican Fernández Márquez *et al.* (2019: 77-78). Este cambio se encuentra habitualmente con la resistencia de muchos docentes que han desarrollado sus competencias docentes basadas en la docencia y evaluación presencial y para los que, en muchas ocasiones, una herramienta o recurso TIC resulta un ente extraño (aunque no desconocido) que genera más disfunciones que ventajas al intentar aplicar dichas herramientas sin ninguna adaptación al contexto de una docencia y evaluación en línea no presencial. En relación con la adquisición de competencias tecnológicas (incluidas las digitales) por parte de los docentes, Díaz Barriga (2011) indica que *“el problema del aprovechamiento de las TIC con fines educativos no podrá resolverse si no se atiende con prioridad a la competencia tecnológica del docente, incluyendo una transformación de sus creencias y prácticas pedagógica”* y, de hecho, se debe *“dotar a los profesores de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y TIC más sofisticadas [y, a nuestro entender, incluso algunas que al usuario avezado le pueden parecer muy simples], enfatizando [...] sobre todo su aplicación tanto a problemas del mundo real como a su propio abordaje pedagógico”*.

Precisamente, la situación de confinamiento domiciliario sobrevenida por la pandemia de la COVID-19 conllevó el paso al formato virtual de todas las actuaciones docentes y evaluativas en cuestión de dos días naturales (un fin de semana siendo más precisos), pero sin formación previa sobre cuáles eran las herramientas disponibles (siendo muchos docentes los que desconocían las opciones existentes) en la plataforma de campus virtual y sus diversas funcionalidades y opciones para su aplicación práctica. Es decir, las circunstancias forzaron el cambio de paradigma antes mencionado para los docentes sin un acompañamiento formativo por parte de la Universidad y sin que fuese una decisión propia a la que hubiera llegado cada docente en cuestión. En el caso de la

Universidad Pablo de Olavide, no era un problema de virtualizar asignaturas y disponer de materiales en línea (cuestión que, en mayor o menor medida, estaba cubierta); el problema surgía en el desconcierto y, en muchas ocasiones, desconocimientos de las opciones y recursos disponibles con las herramientas propias de la Universidad y las posibilidades (para según qué objetivo) de otras herramientas externas.

Ha de tenerse en cuenta que, incluso en las asignaturas en las que la competencia digital venía trabajándose de manera habitual y profusa en la modalidad presencial, los cambios y adaptaciones debidas a la pandemia por la COVID-19 conllevaba una serie de implicaciones que no estaban contempladas por los docentes ni al corto o medio plazo y que, en nuestra opinión, requerían de un cambio paulatino; especialmente, las actuaciones que se tuvieron que llevar a cabo para adaptar los sistemas evaluativos a una circunstancia de evaluación no presencial y, *a priori*, sin captación de imágenes del alumnado por parte del equipo docente.

Por tanto, nuestro objetivo en este trabajo es exponer las principales actuaciones y herramientas empleadas en nuestras asignaturas (de contenido matemático) a la hora de realizar una evaluación en una situación de confinamiento estricto (correspondiente al segundo semestre del curso 2019-2020) o de confinamiento perimetral o de personas concretas, por situaciones de vulnerabilidad o confinamientos individuales (correspondientes al curso 2020-2021). Con las distintas actuaciones que plantearemos, iremos indicando los problemas y dificultades que mayor incidencia han tenido y que han requerido una mayor intervención de los equipos docentes para su resolución (cuando ello era posible), especialmente en lo que corresponde al curso 2020-2021 en el que se podían combinar evaluaciones presenciales, aunque la materia se impartiese mayoritariamente en formato virtual síncrono.

3. METODOLOGÍA EVALUATIVA

Como ya hemos indicado anteriormente, la docencia en formato virtual ha tenido múltiples consecuencias en la forma en la que hemos tenido que organizar nuestra metodología, materiales y recursos docentes para

la impartición de nuestras sesiones virtuales retransmitidas en línea. Pero el objeto de esta sección es centrarnos en cómo hemos tenido que replantear nuestro sistema de evaluación, cuáles han sido las herramientas y recursos que hemos empleado con nuestro alumnado y cuáles han sido las incidencias y dificultades que hemos tenido que afrontar, con posibles soluciones a este respecto (aunque no todas dependientes de los equipos docentes).

Antes de comentar la adaptación del sistema evaluativo que hemos tenido que hacer, hay que indicar que el uso de herramientas y recursos TIC era una práctica habitual en nuestras asignaturas, aunque las evaluaciones eran siempre presenciales. De hecho, en algunas de nuestras asignaturas hemos trabajado la evaluación por competencias mediante la resolución de problemas con asistencia de *software* computacional e incluso hemos evaluado mediante este tipo de estrategias; véase, por ejemplo, Martín Caraballo *et al.* (2014), Tenorio Villalón y Martín Caraballo (2014) o Tenorio Villalón *et al.* (2010).

3.1. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Evaluar competencias matemáticas sin interacción presencial con el alumnado conlleva una dificultad mayor desde una perspectiva formativa que cuando podemos realizar evaluaciones presenciales con un enfoque más tradicional; para las diferencias entre las tres funciones esenciales de la evaluación, puede consultarse Bloom *et al.* (1971, 1981). Debe tenerse en cuenta que, cuando las actuaciones evaluativas tienen lugar durante el periodo lectivo de docencia presencial, podemos tener actuaciones previas que nos permiten ver cómo trabaja el estudiante los conceptos y procedimientos y ver si los aplica competentemente a diversos contextos. Sin embargo, cuando estas mismas actuaciones se realizan en un contexto de no presencialidad, perdemos una buena parte de la información que podemos obtener tanto en las previas como en el propio transcurso de la actuación evaluativa y el alumnado pierde una parte significativa e importante de la retroalimentación que debiera resultarles muy enriquecedoras para su proceso de aprendizaje. Esto no es óbice para buscar alternativas para compensar esta (casi) nula interacción presencial de modo que pueda ser efectiva, al menos en parte, la

función formativa de la evaluación; los docentes debemos hallar las herramientas y recursos que nos permitan interactuar con el alumnado con la que poder hacer efectiva el carácter formativo de la evaluación que vamos a realizar. En este sentido, Walss Auriolés (2021) expone cómo la evaluación formativa se puede poner en práctica con el alumnado por medio de diversas herramientas TIC (muchas de ellas gratuitas) y, por su parte, Hernández *et al.* (2008) y Tenorio Villalón y Oliver García (2012) plantean el uso de planes de acción tutorial para el seguimiento no presencial del alumnado (aunque estos trabajos consideraban una estrategia mixta). Con este tipo de herramientas y estrategias podemos analizar cómo articulan los razonamientos y aplican los procedimientos y estrategias de resolución de problemas, de manera que podamos intervenir síncrona o asíncronamente con cada estudiante para poder explicarle incorrecciones o errores en la asimilación que están haciendo a nivel de las competencias y procedimientos trabajados.

A continuación, exponemos cuáles han sido las adaptaciones en los sistemas de evaluación, para lo cual ha de tenerse en cuenta que, en el segundo semestre del curso 2019-2020, esa adaptación supuso un cambio forzoso y obligatorio de una evaluación planificada en las guías docentes para realizarse en formato presencial a una evaluación no presencial, que añadía la incertidumbre de si los exámenes finales podrían hacerse presencialmente (cuestión que estuvo en el aire hasta casi la finalización del período de docencia). Asimismo, hay que considerar que, para el curso 2020-2021, se procedió por parte de las universidades a disponer de dos planes de actuación: uno en formato dual con presencia física del docente y parte del grupo clase (dependiendo de los aforos de los espacios disponibles) y otra pensada en una situación de confinamiento o de imposibilidad de concentrar al alumnado en el campus y que correspondería a una evaluación en formato virtual mediante herramientas y recursos TIC.

En una situación de confinamiento estricto, la evaluación de competencias debía ser de tipo virtual sin que docentes y estudiantes compartieran espacio físico y cada uno en su propio domicilio; incluso, en el caso de confinamientos perimetrales, era recomendable (aunque no obligatorio) actuar de manera similar. Por tanto, la primera adaptación a

realizar por los equipos docentes fue disponer de dos modalidades evaluativas: la tradicional presencial y una alternativa virtual. Mientras que la primera se usaría en casos de no estar en situación de confinamiento estricto (como ha pasado en las evaluaciones del curso 2020-2021 y que ha sido usada en múltiples asignaturas en ese curso), la segunda requiere de un cambio de paradigma cuando el docente plantea las pruebas y preguntas de evaluación con las herramientas TIC que hayan sido consideradas por el equipo docente. En cualquier caso, no era posible el uso de herramientas de *proctoring* (al menos con el ordenamiento jurídico de la Universidad Pablo de Olavide y una buena parte de universidades españolas) para la evaluación del alumnado por las dificultades legales que exponemos en la subsección 3.3. Véase, en cualquier caso, Grande-de-Prado *et al.* (2021) sobre el uso de las herramientas de *proctoring* (y de otras herramientas para la evaluación virtual).

Esta imposibilidad de aplicar herramientas de *proctoring* (e incluso de la mera captación de la imagen del estudiante y su entorno) planteaba la necesidad de realizar una evaluación que pudiera llevarse a cabo sin que el profesorado pudiera estar supervisando visualmente al alumnado durante el examen y, por tanto, las adaptaciones de los sistemas de evaluación requerían de utilizar estrategias y actividades evaluativas que tuvieran múltiples salvaguardas con el fin de asegurar que era el propio estudiante el que estaba realizando el examen de manera individual y evitar el uso de material no permitido o el intercambio de información entre estudiantes durante la realización del examen; lo que supone una actuación ilegítima por el alumnado involucrado y conllevaría anular su evaluación y una calificación de suspenso.

La adaptación de los sistemas de evaluación de nuestras asignaturas perseguía dos principios básicos: no realizar cambios significativos en cuanto a las competencias que se iban a evaluar y utilizar las mismas actividades o pruebas evaluativas que en el formato presencial o, en caso de no ser posible por alguno de los motivos que exponemos a continuación, que fuera equivalente y conllevarse el uso de las mismas competencias y habilidades aunque estas se aplicaran de manera diferente a la de una evaluación presencial.

Uno de los motivos de este proceder residía en que el alumnado que superase la asignatura (tanto en modalidad presencial como virtual) tenía reconocida la misma colección de competencias y con los mismos efectos administrativos, por lo que no debía de facilitarse ni compliarse la superación de la asignatura por ser cursada en una u otra circunstancia. La segunda motivación consistía en una cuestión de seguridad jurídica: el alumnado de las asignaturas de primer semestre ya había finalizado su período de docencia presencial e incluso se había evaluado de la primera convocatoria previamente a que se iniciara la situación de confinamiento estricto, pero había estudiantes que debían acudir a la segunda convocatoria (recuperación) en junio y a los que no se les había preparado en las asignaturas para pruebas de evaluación en una situación de telepresencia y que no habían podido trabajar durante el período lectivo de docencia con algunas de esas herramientas ni con ese enfoque. En ese sentido, la adaptación de las asignaturas de ese primer semestre se procuró que no fuera dramática y lo más similar posible a la evaluación realizada en la primera convocatoria, aunque conllevara forzosamente (debido a las circunstancias de no presencialidad) un cambio en la metodología evaluativa y en las herramientas e instrumentos de evaluación.

Debe tenerse en cuenta que la evaluación en el segundo semestre del curso 2019-2020 y la del curso 2020-2021 no planteaban la cuestión expuesta en el párrafo anterior. En el caso primero, el alumnado recibió (por las vías establecidas por la Universidad) la notificación relativa a los cambios que se llevarían a cabo en el sistema de evaluación con tiempo suficiente para las actividades evaluativas afectadas y, en el segundo caso (el curso 2020-2021), las guías docentes realizadas por los equipos docentes y validadas y publicadas por los Centros ya incluían la posibilidad de dos escenarios indicando las diferencias en el sistema de evaluación según la circunstancia legal en la que se estuviera en el momento de cada prueba evaluativa. De hecho, la formación con el alumnado en el período lectivo de docencia ya perseguía formarlo ante una eventual evaluación en formato no presencial mediante herramientas telemáticas.

A la hora de planificar la evaluación en un formato virtual, el objeto de todas las actuaciones en nuestras asignaturas de Matemáticas estaban destinadas al uso de herramientas que permitieran medir las competencias trabajadas con el alumnado (de una forma equivalente a la realizada en formato presencial, cuando no era posible una traslación idéntica) e introducir las salvaguardas técnicas necesarias para, como ya indicamos, identificar al estudiante y asegurar que este realizaba cada actividad evaluativa en el tiempo asignado.

De este modo, una primera adaptación consistía en realizar las pruebas de evaluación continua (*i.e.*, actividades evaluativas realizadas durante el periodo lectivo de docencia) en formato virtual, mediante controles sobre una parte de la materia de la asignatura elaborados con las herramientas disponibles de en la plataforma de docencia virtual de la universidad. Estas pruebas evaluativas durante el periodo de docencia permitieron detectar algunas incidencias o problemáticas del sistema para tenerlas en cuenta en la evaluación correspondiente al examen final de la asignatura. Asimismo, dichas evaluaciones permitían una retroalimentación por parte del alumnado y sus representantes que permitieron depurar algunas cuestiones para las siguientes pruebas.

A la hora de plantear cualquiera de las evaluaciones que se llevaron a cabo durante los periodos de confinamiento (estricto o perimetral), se tuvieron que incluir dos modificaciones metodológicas en las pruebas que se les hicieron al alumnado. En primer lugar, había que asegurar la existencia de suficientes salvaguardas en las distintas pruebas evaluativas que permitieran al docente asegurar (en la medida de lo posible) que era el estudiante que accedía a la evaluación el que realizaba la misma; y, en segundo lugar, se tuvieron que plantear otras formas de preguntar por parte del docente y de emitir la respuesta por parte del estudiante. Asimismo, el alumnado debía tener la posibilidad de realizar cualquier cuestión sobre los enunciados o comunicar incidencias que acontecieran durante la realización del examen para que pudieran ser solventadas y no perjudicar a éste en su realización y entrega. En ese sentido, siempre había, al menos, dos docentes disponibles en las herramientas de comunicación síncrona de la plataforma virtual con el fin de dar solución (siempre que dependiera del equipo docente y no de

requisitos propios del equipo o conexión del alumnado) y dejar constancia documental registrada y atestiguada por dos docentes.

3.2. HERRAMIENTAS Y RECURSOS UTILIZADOS

Como ya hemos indicado anteriormente, existen muchas herramientas que pueden emplearse; desde distintas aplicaciones y soluciones informática (incluso de *software* libre) como puede verse en Aparicio Gómez (2018) y Walss Auriolés (2021), quienes hacen un recorrido no exhaustivo pero muy completo de herramientas disponibles para evaluación de competencia de manera virtual de modo que, en el caso del primer autor, incluso se categorizan según la función cognitiva que principalmente trabaja cada herramienta siguiendo el enfoque de Jonassen *et al.* (1999).

Centrándonos en el caso de la Universidad Pablo de Olavide y de las asignaturas de contenido cuantitativo (que son la impartidas por los autores y, por tanto, el objeto del presente trabajo), la evaluación debía hacerse utilizando la plataforma docente de campus o aula virtual disponible (que, en este caso, se trataba de *BlackBoard*® y su herramienta de comunicación síncrona *Blackboard Collaborate*®) por instrucción emitida por el Vicerrectorado competente (disposición adicional tercera del Acuerdo de 30 de abril de 2020 del Consejo de Gobierno y art. 4.2.7 del Acuerdo Marco de fecha 29 de junio de 2020). Este planteamiento de uso de las plataformas virtuales de formación propias de cada universidad (ya que esta actuación no se ha llevado a cabo solo en la Universidad Pablo de Olavide) tenía como objeto preservar los derechos de protección de datos del alumnado y profesorado de la Universidad, evitando que los datos confidenciales que permitían su identificación y, llegado el caso, calificación se regulaban por el Reglamento (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018.

Entrando ya en la exposición de cuáles han sido las herramientas evaluativas que hemos empleado con nuestro alumnado a lo largo de los dos cursos afectados por la pandemia de la COVID-19. De manera general, nuestras asignaturas emplearon las herramientas de evaluación del aula virtual *Blackboard*, utilizando la creación de evaluaciones y actividades para realizar las preguntas de las distintas evaluaciones y

disponer de una herramienta que registraba el acceso de cada estudiante y permitía cargar archivos con las respuestas a la evaluación o prueba. Debe tenerse en cuenta que la plataforma requiere de un acceso de cada usuario por medio de unas credenciales personales e intransferibles (bien un certificado digital emitido por la Fábrica de Monedas y Timbres bien los códigos de acceso suministrados por la Universidad), que permiten considerarle debidamente identificado.

Además, esta plataforma dispone de la herramienta *Blackboard Collaborate* para realizar comunicación síncrona con el alumnado, por lo que se puede crear una sala de chat (con audio y video para el uso por parte del alumnado si lo estima oportuno para comunicarse con los docentes en la sala) para que se pueda estar disponible de forma inmediata para tratar cualquier cuestión o incidencia que plantee cualquier estudiante durante la evaluación (como se indicó en la subsección 3.1).

Como decíamos, la plataforma *Blackboard* dispone de un considerable catálogo de evaluaciones que pueden emplearse para plantear preguntas y pruebas en una evaluación de matemáticas, siendo las más apropiadas las correspondientes a preguntas de opción múltiple, la de respuesta múltiple, las de fórmula calculada y, principalmente, las de respuesta de archivo, ya que permiten la subida por parte del estudiante de una resolución del problema en un archivo en el formato que establezca el equipo docente. Además, estas preguntas pueden organizarse en bancos de preguntas, de las que el sistema escoge una o más preguntas (según se programe) y, mediante bloques con preguntas de similar dificultad sobre un mismo contenido, se genera un elevado número de variantes para cada prueba de evaluación; todas con el mismo nivel de complejidad y analizando las mismas competencias, evitando así agravios entre estudiantes y reduciendo el número de estudiantes con preguntas idénticas.

Las herramientas de evaluación de la plataforma *Blackboard* pueden programarse estableciendo cuatro salvaguardas: limitación de tiempo en el que se puede acceder a la evaluación (lo que permite secuenciar la aparición de preguntas o pruebas que la componen); limitación de tiempo máximo para realizar la evaluación o pregunta tras el acceso a esta; cierre automático una vez finaliza esta segunda limitación de

tiempo (guardando la información que haya cargada o insertada en ese momento); e imposibilidad de acceder más de una vez a la evaluación.

Las dos limitaciones temporales conllevaron planificar bien las preguntas en cada evaluación para que dispusieran de tiempo suficiente para realizarlas y evitar posibles incidencias, pero también conllevó modificar la forma de plantear las preguntas al alumnado; en este sentido, queremos indicar un tipo de preguntas empleadas en asignaturas con un mayor uso del *software* de cálculo simbólico *Mathematica*[©] y que consistía en que el alumnado dispone de un problema completamente resuelto (en un archivo editable) pero con errores conceptuales, de aplicación de resultados, de comprobación de hipótesis o de consistencia entre desarrollo formal y sentencias computacionales. El objetivo de estas preguntas era que el estudiante devolviera un archivo en el que todas las incorrecciones estuvieran corregidas y resueltas.

De manera complementaria, en el contexto de la evaluación continua, se realizaron actividades evaluativas que emplearon otras herramientas gratuitas en línea como *Socrative*, *Nearpod*, *¡Kahoot!* o *Quizizz*.

3.3. PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación, expondremos algunos de los problemas encontrados con la evaluación de competencias en un formato virtual. En primer lugar, queremos hacer una reflexión sobre la motivación del alumnado a la hora de afrontar evaluaciones en este tipo de formato. Aunque autores como Miguel-Revilla *et al.* (2020) indican que el uso de las TIC deberían ser un elemento motivador en la docencia y evaluación de las matemáticas, nuestro alumnado mostraba una considerable sensación de ansiedad ante el uso de herramientas telemáticas y de disponer de los requisitos técnicos en sus equipos particulares para poder realizar las evaluaciones. De hecho, varias de las incidencias presentes en la realización de las evaluaciones eran principalmente de este estilo: o malfuncionamiento debido a temas de requisitos técnicos (que el alumnado debería haber revisado previamente a la realización de un examen para poder, si fuera el caso, contar con el asesoramiento técnico del Centro de Informática y Comunicaciones de la Universidad) o un uso inadecuado de las herramientas empleadas (aunque de estas últimas

hablaremos posteriormente). El problema de desmotivación y ansiedad lo hemos observado especialmente en aquellas asignaturas en las que la totalidad del período lectivo de docencia (o, al menos, una parte significativa del mismo) ha sido impartida de manera virtual mediante la retransmisión en directo de las sesiones docentes; siendo especialmente reseñable en las asignaturas de primer semestre del curso 2019-2020 que, habiéndose impartido y evaluado presencialmente, vieron cambiado el formato de evaluación y la adaptación de sus criterios de evaluación para la segunda convocatoria en el segundo semestre. Sobre las actuaciones, en el contexto de la COVID-19, para la motivación, participación, permanencia y ayuda académica o psicológica del alumnado pueden consultarse a Lozano-Díaz *et al.* (2020) y Odriozola *et al.* (2020)

Un segundo problema en la necesidad de una evaluación virtual reside en la necesidad de una formación adecuada tanto para los docentes como para los estudiantes. Si tenemos que evaluar las mismas competencias independientemente de usar un formato presencial o virtual, es necesario que el docente conozca una variedad de herramientas evaluativas que permita disponer de los recursos necesarios para plantear las preguntas y problemas que quiere formular a sus estudiantes de modo que se evalúen de manera efectiva las competencias que el alumnado debería adquirir al finalizar el semestre. Es más, no basta con conocer múltiples herramientas con distintas funcionalidades y que den versatilidad y flexibilidad para plantear distintos tipos de actuaciones evaluativas, sino que el docente debe ser competente digitalmente para poder obtener el máximo beneficio de dichas herramientas y aplicar las más adecuadas al tipo de evaluación que está realizando en cada momento y de la manera más eficaz posible.

Sin embargo, los equipos docentes no disponían en gran parte de una formación previa (ni se dio en los días subsiguientes a la declaración del estado de alarma y el confinamiento domiciliario) que permitiera afrontar el reto que supuso virtualizar no solo la docencia sino las actuaciones evaluativas a un formato virtual que no es el tradicionalmente utilizado en universidades presenciales. Se tuvo que recurrir a la responsabilidad individual de los docentes y, de manera autodidacta,

buscar herramientas que pudieran ser de utilidad para las actuaciones evaluativas que se querían realizar y las competencias cuya asimilación se querían constatar en el alumnado.

A lo indicado en el párrafo anterior y como indicábamos en la subsección 3.2, las Universidades impusieron el uso de sus propias plataformas virtuales de formación para la realización de las evaluaciones que no pudieran desarrollarse de manera presencial en el campus universitario. Eso conllevaba que cualquier actuación evaluativa que se llevaba a cabo en una asignatura tenía que adaptarse a las restricciones y parámetros de dicha plataforma que, aunque tiene una amplia variedad de funcionalidades y opciones, imponía tanto una forma de formular las preguntas de una evaluación como la estructura completa de la actividad y de posibles vínculos y conexiones entre preguntas, destacando la limitación de la plataforma para utilizar el lenguaje matemático y expresar enunciados con símbolos y expresiones apropiadas. Por tanto, aun encontrando herramientas apropiadas para evaluar las competencias trabajadas, según el momento evaluativo que considerásemos, podíamos encontrarnos con la imposibilidad de usar esas herramientas y tener que evaluar con las herramientas propias de la plataforma virtual de la Universidad. Recuérdese que, como indica Trujillo (2020), se debería de disponer de herramientas y recursos que permitan que el amoldamiento sea de estas hacia la asignatura y no al revés como, según estamos indicando, finalmente ocurrió en las universidades (incluida la nuestra). Esto conllevó, por ejemplo, que las vinculaciones entre distintas preguntas no pudieran hacerse si no se activaban las dos preguntas a la vez y, por tanto, requeriría de asignar una mayor ventana temporal para la realización de ese conjunto de preguntas; cuestión, la de las ventanas temporales, que ya hemos indicado con el fin de establecer salvaguarda para evitar intercambios ilegítimos entre el alumnado durante la realización de una actividad de evaluación.

Al igual que los docentes debían disponer de un cierto nivel competencial en el uso de ciertas herramientas TIC y, sin lugar a duda, de la plataforma virtual de la propia universidad, también se hacía esencial que el alumnado conociera de las herramientas evaluativas que se iban a utilizar para evaluar sus competencias en cada actividad de evaluación

en línea (tanto en formato síncrono como asíncrono). Al igual que ocurrió en el caso del profesorado, el alumnado no recibió una formación adicional sobre cuáles eran las herramientas evaluativas estándar disponibles en la plataforma virtual y eso conllevaba tener que desarrollar unas convocatorias de examen y unas instrucciones de cada evaluación muy detalladas que suplieran el desconocimiento de esas herramientas. Es comprensible que si un docente quiere evaluar competencias con herramientas ajenas al aula virtual, sea este quien tenga que preparar y organizar una sesión (o documentación) explicativa del uso y manejo de dicha herramienta, bien en el contexto de la propia actuación evaluativa o de manera previa; pero no parece lógico que sea cada profesor el que tenga que formar al alumnado en el uso de las herramientas evaluativas de la plataforma virtual o preparar documentación explicativa... no, al menos, en una situación de emergencia en la que el profesorado ya está en una situación de saturación por la búsqueda de recursos para impartir sus clases y evaluar al alumnado, además de preparar material adicional y complementario para la asignatura y formarse en las herramientas TIC que ha considerado para emplear con sus estudiantes.

En el caso del alumnado, hay que añadir que realizan las evaluaciones virtuales con su propio equipo o, si no dispone de uno, con uno que ponga a su disposición la Universidad en el refuerzo del servicio de préstamo individual llevado a cabo por la situación de pandemia (esto último cuando el confinamiento por el estado de alarma de marzo de 2020 finalizó). Este hecho conllevaba incidencias porque el alumnado en muchas ocasiones no comprobaba (pese a los múltiples avisos por parte de la Universidad y de los propios docentes) si su equipo tenía los requisitos necesarios para que el *software* o herramienta empleada pudiera funcionar correctamente o, en el caso de un funcionamiento correcto, porque no tenía el conocimiento de usuario básico con dicho *software* o herramienta (incluso cuando estas se trabajaran en las propias sesiones formativa de la asignatura).

Siguiendo con el tema del alumnado, ya indicamos en la subsección 3.1. que no fue posible emplear herramientas de *proctoring*, ya que la Universidad Pablo de Olavide no disponía de estos recursos. Es más,

incluso la posibilidad de captar y grabar imagen y/o audio era dudosa si no existía previamente un permiso explícito del alumnado. Debe tenerse en cuenta que el alumnado de la Universidad Pablo de Olavide no había sido notificado sobre un posible uso de este tipo de herramientas y, por tanto, el Consejo de Estudiantes y las Delegaciones de Estudiantes de cada Centro planteó la duda jurídica sobre si era legal la captación y grabación de imagen del interior del domicilio del estudiante y su entorno durante la realización de una actividad evaluativa, ya que podría suponer una vulneración del art. 18 de la Constitución Española (derecho fundamental a la imagen propia, a la intimidad y a la inviolabilidad del domicilio); este problema podría mitigarse fácilmente si *Blackboard Collaborate* permitiera establecer una fotografía o imagen en negro como fondo. Sobre el uso de este tipo de herramientas y su contexto normativo en las universidades españolas, puede consultarse Grande-del-Prado *et al.* (2020) y Martínez *et al.* (2020); mientras que el problema jurídico relativo a una posible vulneración del art. 18 de la Constitución es tratado desde todas sus perspectivas en Martínez Martínez (2020) y Catalán Chamorro (2021). Asimismo, la Agencia Española de Protección de Datos (2020) emitió informe que, de manera muy resumida, venía a indicar que no podía obligarse al alumnado a técnicas de captación de imagen ni siquiera para garantizar su identidad durante la realización de un examen si no existe una norma con rango de ley que así lo establezca (la cual no existe en nuestro ordenamiento jurídico). Toda esta problemática y el intento de evitar reclamaciones (aunque fuesen, en su mayor parte, infundadas en vista de las referencias anteriores) por parte de algunos equipos docentes conllevó que se optará por procurar evaluaciones presenciales (cuando estas eran posibles) o articular las pruebas virtuales descritas en las subsecciones 3.1.y 3.2.

Expuesto ya el problema jurídico de las pruebas evaluativas virtuales, pasamos a exponer los problemas propios de adaptar los sistemas de evaluación en el curso 2019-2020. En este curso, al contrario que en el curso 2020-2021, la adaptación presentaba un problema adicional en las asignaturas del primer semestre. Durante ese semestre, toda la formación se impartió al alumnado de manera presencial y se les preparó para una evaluación con ese mismo formato y el uso de herramientas

TIC en la asignatura se limitó a aquellos *software* o herramientas propias del contenido de la asignatura (por ejemplo, en el caso de nuestras asignaturas de Matemáticas, el uso del aula virtual como gestor de contenidos y comunicación asíncrona por correo-e y el manejo competente del *software Mathematica*); pero no se les preparó para una evaluación en formato virtual. Por tanto, la evaluación de la segunda convocatoria, en junio de 2020 y en pleno confinamiento estricto, requirió no solo de la pertinente adaptación de las herramientas evaluativas y del paradigma a la hora de plantear las preguntas de las pruebas de evaluación, sino que conllevó tener que explicar y tranquilizar al alumnado en relación con que estas adaptaciones no les afectarían negativamente por la ausencia de la preparación para pruebas en ese formato durante el periodo formativo. Por tanto, hubo que articular, como ya se indicó en la subsección 3.1, una adaptación de los mismos criterios aplicados en la primera convocatoria a la segunda de modo que las diferencias, si existían, fueran no significativa para poder asegurar una adaptación basada en los principios de proporcionalidad. En cualquier caso, los equipos docentes tuvieron que elaborar documentación adicional con instrucciones (casi infinitas) para estas evaluaciones en formato virtual y con aclaraciones exhaustivas dentro de cada pregunta sobre tiempo disponible para su realización y los parámetros de cierre y envío automático de la evaluación pasado dicho tiempo; lo cual suponía un sobreesfuerzo adicional en la gestión por parte de los equipos docentes en esta situación anómala de evaluación.

Respecto a las herramientas de evaluación de *Blackboard* indicadas en la subsección 3.2, la salvaguarda de la limitación temporal para responder una pregunta o prueba, con el cierre automático al superarse el tiempo, conllevó la aparición de incidencias de estudiantes en la entrega de su respuesta. La mayoría se debían a un abuso por parte del estudiante del tiempo asignado y a realizar la entrega justo en el instante de cierre. Sin embargo, algunas de las incidencias se debían a cierres debido a fallos en la conexión al aula virtual, las cuales se solventaron habilitando canal alternativo de entrega para estos casos y la recuperación de la información por parte del docente de la prueba que se estaba realizando. Debe tenerse en cuenta que la caída de conexión o los picos

de acceso durante una evaluación pueden generar problemas considerables ya que el número de incidencias en tal caso puede ser difícil de gestionar.

Estos problemas de acceso también acontecían para el uso del *software Mathematica* por el alumnado ya que, pese a disponerse de licencia de campus, solo hay disponibles un número limitado de licencias en el entorno virtual de trabajo *MyApps* en el que está alojado el *software* para su uso por el alumnado, especialmente en exámenes con alto número de estudiantes matriculados o cuando se celebran varios exámenes simultáneamente que usan el mismo *software*. De hecho, los archivos generados se guardan en un espacio personal de la nube, denominado, *My Cloud Files*, al que el estudiante debe acceder para descargarlo y remitirlo (por correo o por una actividad diseñada para ello); pero un número significativo de estudiantes tienen problemas para descargar esos archivos en su equipo local.

Finalmente, también debemos considerar que las evaluaciones presenciales durante el curso 2020-2021 plantearon diversos problemas logísticos debido a los aforos de los espacios donde debían realizarse las evaluaciones: la limitación de ese aforo requería de un mayor número de espacios para la realización de una evaluación y, por tanto, un mayor esfuerzo del profesorado que debe vigilar el examen, bien por establecer turnos o bien por requerir la activación de todo el profesorado de un área académica para realizar vigilancias en un mismo turno cuando se solapan varios exámenes de primer curso (que presentan grupos de clase muy numerosos).

4. CONCLUSIONES

En las evaluaciones virtuales que hemos afrontado en estos dos últimos cursos, hemos tenido que cambiar la forma de planificar y formular nuestros exámenes, empleando esencialmente las herramientas que la universidad puso a disposición del profesorado. Sin embargo, la formación que hubiera sido necesaria para afrontar este cambio de paradigma que supuso la virtualización de todas las actividades docentes no fue todo lo ágil y efectiva en el segundo semestre del curso 2019-2020,

siendo el propio profesorado el que tuvo que aprender de forma autodidacta.

No obstante, con las herramientas básicas de las plataformas virtuales, es factible realizar una evaluación por competencias de nuestro alumnado en el formato virtual, aunque el esfuerzo realizado ha sido significativamente mayor que en la docencia presencial, debido a la necesidad de contemplar posibles incidencias y establecer alternativas planificadas a las mismas o solventar las no previstas de manera adecuada y proporcional en el menor espacio de tiempo posible.

Asimismo, el alumnado ha tenido mayores dificultades y problemas para adaptarse a esta nueva evaluación virtual que el profesorado, pese a la insuficiente formación recibida por este colectivo.

5. REFERENCIAS

- Agencia Española de Protección de Datos (2020). *Informe número 0036/2020 del Gabinete Jurídico*. Recuperado de <https://tinyurl.com/5dhrd9w9>.
- Aparicio Gómez, O.Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), pp. 67-80. Recuperado de <https://tinyurl.com/2twesxtz>.
- Bloom, B.S.; Hastings, J.T. y Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S.; Hastings, J.T. y Madaus, G.F. (1981). *Evaluation to improve learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carvajal Muñoz, M.R. (2010). El uso del foro en Internet como aprendizaje colaborativo en la asignatura de Sociología de la Educación. En: *Seminario sobre Innovación en Metodología 2.0 en Educación Social* (pp.84-98). Ediciones Digital. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5r3ef9v>.
- Catalán Chamorro, M.J. (2021). Las adversidades de la docencia online universitaria y las posibilidades ofrecidas por la plataforma Blackboard Collaborate. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 29 pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/kw9h9y3v>.
- Comisión Europea (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament*. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5hfrlns>.

- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Carneiro, R.; Toscano, J.C. y Díaz, T. (coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.
- CRUE (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su Implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones (versión 1.0 de jueves 16 de abril de 2020)*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de <https://tinyurl.com/b47xxxn8>.
- Cuadrado Gordillo, I. y Fernández Antelo, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), pp. 197-211. Recuperado de <https://tinyurl.com/4x7jbnma>.
- Davis, N.; Preston, C. y Sahin, I. (2009). ICT Teacher Training: Evidence for multinivel evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), pp. 135-148. Recuperado de <https://tinyurl.com/2uxnbp5>.
- Delgado, A.M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), pp. 1-13. Recuperado de <https://tinyurl.com/2tt3httv>.
- Díaz Barriga, F. (2011). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En: Carneiro, R.; Toscano, J.C. y Díaz, T. (coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Feito Alonso, R. (2006). Alfabetización digital: un nuevo paradigma pedagógico. En Casado Ortiz, R. (dir.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 77-82). Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernández Márquez, E.; Ordoñez Olmedo, E.; Morales Cevallos, B. y López Belmonte, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gascón Cánovas, J. (2006). La alfabetización digital desde el punto de vista de las empresas. En Casado Ortiz, R. (dir.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 159-166). Barcelona: Editorial Ariel.
- Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, F.J.; Corell Almuzara, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), pp. 49-58. Recuperado de <https://tinyurl.com/5fy6nhnb>.
- Hernández-Jiménez, B.; Moreno Navarro, P. y Tenorio Villalón, A.F. (2008). ¿Cómo se enfoca la metodología ECTS y la virtualización en las asignaturas de contenido estadístico-matemático de la Ingeniería Técnica

- en Informática de Gestión de la Universidad Pablo de Olavide?. En: Peña Ros, R. (ed.), *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 377-384), Granada: LibroTeX.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), pp. 26-35. Recuperado de <https://tinyurl.com/27k5famu>.
- INTEF (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (primera versión 2013, actualizado en 2017). Recuperado de <https://tinyurl.com/yxstv8kk>.
- Jonassen, D.; Carr, C. y Yueh, H. (1998). Computers as Mindtools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends*, 43(2), pp. 24-32. Recuperado de <https://tinyurl.com/6xk4xe3d>.
- Juárez Arall, J. y Marqués Molías, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), pp. 67-84. Recuperado de <https://tinyurl.com/3u3v7raw>.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788-119857. Recuperado de <https://tinyurl.com/kbv9h>.

- Lozano-Díaz, A.; Fernández-Prados, J.S.; Figueredo Canosa, V. y Martínez Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, pp. 79-104. Recuperado de <https://tinyurl.com/yuvhrby2>.
- Martín Caraballo, A.M.; Paralera Morales, C. y Tenorio Villalón, A.F. (2014). Competencias matemáticas en universidad: técnicas y metodologías para su adquisición. En: Fernández Fernández, C. (coord.), *Fórmulas renovadas para la docencia superior* (pp. 279-298). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Martínez, R.; Arenas Ramiro, M.; Gumbau Mezquita, J.P. (2020). *Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online: protección de datos y garantía de los derechos de las y los estudiantes*. Madrid: CRUE Universidades Españolas. Recuperado de <https://tinyurl.com/b47xxxn8>.
- Martínez Martínez, R. (2020). Tecnología de verificación de identidad y control en exámenes online. *Revista de Educación y Derecho*, 22, 28 pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/3kdua4p6>.
- Miguel-Revilla, D.; Martínez-Ferreira, J.M. y Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), pp. 1-12. Recuperado de <https://tinyurl.com/ahj77urs>.
- Muñoz Carril, P.C. y González Sanmamed, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad. Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles educativos*, 34(137), pp. 46-67. Recuperado de <https://tinyurl.com/p8raxkn4>.
- Odrizola, P.; Planchuelo, A.; Irurtia, M.J. y de Luis, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. Recuperado de <https://tinyurl.com/4659r6tj>.
- Pablo Martí, F.; Mañas Alcón, E. y Cuadrado Roura, J.R. (2006). El impacto de las TIC en las familias. *Documentos de Trabajo de Instituto Universitario de Análisis Económico y Social*, 02/2006, 62pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/3sbjvkwe>.

- 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*, 4.5.2016, L119/1-L119/88. Recuperado de <https://tinyurl.com/4wed3sw4>.
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, pp. 111-127. Recuperado de <https://tinyurl.com/snzj63sw>.
- Rodríguez Conde, M.J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2), 16pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/yy32pkj2>.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), pp. 9-22. Recuperado de <https://tinyurl.com/4k2ws8bk>.
- Rueda-López, J.J. (2007). La tecnología en la sociedad del siglo XXI: albores de una nueva revolución industrial. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 32, 28 pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/wunhztp>.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), pp. 21-44. Recuperado de <https://tinyurl.com/3ehwtua5>.
- Tenorio Villalón, A.F. y Martín Caraballo (2014). Seguimiento y evaluación a distancia del alumno mediante el aula virtual. En: Durán Medina, J.F. y Durán Valero, S. (coords.), *La era de las TT.II.CC. en la nueva docencia* (pp. 597-608). McGraw-Hill Interamericana.
- Tenorio Villalón, A.F. y Oliver García, E. (2012). Matemáticas sin exámenes finales: Evaluación continua basada en la tutorización personalizada del alumnado. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 8(29), pp. 35-57. Recuperado de <https://tinyurl.com/yf6uv3k6>.
- Tenorio Villalón, A.F.; Paralera, C. y Martín Caraballo, A.M. (2010). Evaluación mediante competencias digitales: una experiencia con Mathematica. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales*, 75, pp. 123-136. Recuperado de <https://tinyurl.com/9wzhtu2v>.
- Trujillo, F. (2020). *Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. Educación 3.0*. Recuperado de <https://cutt.ly/FyeO32g>.

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6ry4knn>.
- UNESCO (2015). *Declaración de Quingdao: Aprovechar las oportunidades digitales. Liderar la transformación de la educación*. Quingdao: UNESCO. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyo4dh49>.
- Universidad Pablo de Olavide (2020a). Acuerdo de 30 de abril de 2020 del Consejo de Gobierno de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, por el que se ratifica el contenido de las Circulares e Instrucciones dictadas para la Docencia y Evaluación no presenciales. *Boletín de la Universidad Pablo de Olavide*, 3/2020, de 25 de mayo de 2020. Recuperado de <https://tinyurl.com/rk2mkbmrv>.
- Universidad Pablo de Olavide (2020b). *Acuerdo Marco de la Universidad Pablo de Olavide, de fecha 29 de junio de 2020, para la planificación, ejecución y adaptación de las enseñanzas universitarias a las contingencias y exigencias sanitarias derivadas de la COVID-19 durante el curso académico 2020-2021*. Recuperado de <https://tinyurl.com/3sm29aub>.
- Walss Auriolos, M.E. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, pp. 127-139. Recuperado de <https://tinyurl.com/zw328aer>.

COIL (APRENDIZAJE COLABORATIVOS INTERNACIONAL ONLINE): EXPERIENCIAS DE UN INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO EN PERIODO DE PANDEMIA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

MARÍA GRACIA CARPENA-NIÑO
*Departamento de Terapia Ocupacional
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad Autónoma de Madrid
España*

GABRIELA PEDRERO HUERTA
*Facultad de Ciencias Humanas
Universidad La Salle Pachuca
México*

1. INTRODUCCIÓN

El 30 de enero del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el “estado de emergencia sanitaria internacional” ante la rápida expansión del coronavirus (COVID-19), definiéndose como pandemia el 11 de marzo del año pasado (OMS, 2020).

El 14 de ese mismo mes, se estableció el “estado de alarma” en España, con el fin de tomar mayores medidas de prevención mediante el confinamiento de la población. A partir de entonces se ordenó el aislamiento social estricto de los ciudadanos (Real Decreto 463/2020). Se suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros públicos y privados y en todas las etapas, grados, cursos, ciclos y niveles de enseñanza, incluida la universitaria. Durante este periodo de suspensión se mantuvieron las actividades educativas a través de las modalidades online y a distancia (Real Decreto 555/2020).

En las mismas fechas, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México (Conaedu) suspendió las actividades presenciales a partir del

20 de marzo manteniéndose esta situación hasta el 30 de mayo, retomándose las actividades académicas de forma no presencial en el mes de abril (Malo Álvarez et al., 2020).

Esta situación, hizo necesaria la adaptación de las metodologías docentes que, de manera general, se utilizan en la educación universitaria superior. Las clases magistrales y prácticas en aulas y laboratorios dieron paso a clases virtuales y prácticas con análisis de vídeos y otras tareas de carácter individual principalmente.

La Universidad La Salle, comprometida con la actualización de sus docentes ofreció, durante los meses de mayo-julio 2020, el curso Introducción a la Docencia Colaborativa basada en el Modelo COIL. Al término del mismo, las parejas de docentes asociadas previamente pudieran implementar en sus clases este innovador modelo docente. Esta experiencia permite a los alumnos tener una experiencia internacional sin movilidad enriqueciendo de esta manera sus currículos y competencias. Esta propuesta tenía, por extensión una aplicación específica en el momento concreto en el que se plantea dada la situación de inseguridad provocada por la pandemia y las dudas sobre la posibilidad de iniciar de manera presencial el curso académico 20-21.

1.1. MARCO TEÓRICO

El COIL, surgido en Estados Unidos, destaca por su carácter interdisciplinar, flexibilidad, autonomía de los profesores para el diseño de las unidades docentes, y por su bajo coste permite conectar zonas con diferentes husos horarios y gran distancia geográfica. Puede ser integrada en los planes de estudios sea cual sea el área temática y nivel, involucrando a los principales actores de la educación, docentes y alumnos (Suny COIL, n.d.) Se transforma el trabajo habitual en aprendizaje basado en proyectos que permite la participación de los alumnos sea cual sea su lugar de origen, cubriendo, por tanto, competencias transversales instrumentales e interpersonales (Mir Acebrón, 2008; Quintana Pushel et al., 2007).

Los alumnos se hacen responsables de su aprendizaje a través de las tareas que le proponen los profesores y que constituyen una guía u

orientación que permite esta adquisición de conocimientos (Bielaczyc & Collins, 2000).

La unión del aprendizaje colaborativo, con el entorno online proporciona una independencia en el aprendizaje basado en el análisis, síntesis y reflexión sobre la información que puede identificarse.

Las características del aprendizaje cooperativo son fundamentalmente (García et al., 2019):

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo que permite a todos los miembros del mismo a interesarse en su propio rendimiento, así como en el de los demás. Esto se consigue a través del planteamiento de objetivos y de las finalidades del aprendizaje.
- La responsabilidad del aprendizaje es tanto individual como colectiva. Se recibe retroalimentación de cada uno de los miembros del grupo y del grupo de manera colectiva.
- Su composición es heterogénea.
- El liderazgo es compartido por todos los miembros del grupo, ya que no existe una responsabilidad mayor que otra en este tipo de aprendizaje.
- El profesor debe ayudar a desarrollar las competencias, técnicas y habilidades necesarias para el desarrollo de este trabajo.
- El trabajo se desarrolla fundamentalmente en el aula bajo la supervisión del profesor, no siendo un requisito importante en un trabajo tradicional.

Como se refleja las características del aprendizaje colaborativo están lejos de la pasividad, la memorización, la individualidad y la competitividad. Los elementos en los que se apoya el aprendizaje colaborativo son cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación (Graf.1).

GRÁFICO 1: Elementos del aprendizaje colaborativo.



F uente: Elaboración propia

Estos elementos son imprescindibles tenerlos en cuenta para transformar el aprendizaje tradicional, entendiendo la participación de profesores y alumnos como una interacción basada en la responsabilidad y el acompañamiento, de tal manera que se les permita descubrir por sí mismos los contenidos del aprendizaje. Es un aprendizaje fácilmente exportable al ámbito de la vida diaria por las competencias transversales que contempla en su desarrollo.

Entre los modelos que proponen el aprendizaje en competencias se encuentra el modelo Tuning (González Ferreras et al., 2003) que establece dos tipos de competencias: las transversales o genéricas y las específicas. Estas últimas, son las propias de cada área temática y se desarrollan de forma particular en cada titulación. Estas competencias permiten el

desarrollo de diferentes aspectos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo personal del alumno.

1.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE MEDIOS TECNOLÓGICOS.

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) se han introducido en las aulas de todos los niveles de la educación, provocando cambios en el acceso a la información, los entornos formativos, la concepción del aprendizaje, la formación del estudiante en nuevas competencias y capacidades digitales y el rol del profesor entre otras (García et al., 2019).

Incluir las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo aporta beneficios que redundan en las bondades de este. La comunicación entre los miembros del grupo puede realizarse en cualquier momento, ya sea de manera sincrónica o no, a través de diferentes formatos como foros de discusión, chats o medios como google meet o Zoom. La rapidez en el intercambio de información que incluye imágenes y vídeos, el acceso a los contenidos sobre los que se trabaja en cualquier momento, el ajuste a los ritmos y tiempos de cada alumno y a los husos horarios diferentes permite y fomenta la heterogeneidad de los grupos. Es, por tanto, un entorno flexible adecuado para el trabajo colaborativo. A través de la tecnología las características del aprendizaje colaborativo son más efectivas (Cabrera Murcia, 2004; Calzadilla, 2001; Zañartu Correa, 2000).

No obstante, la formación online tiene también una serie de inconvenientes que deben considerarse para diseñar adecuadamente el trabajo colaborativo utilizando este medio. Son destacables las distracciones, la dispersión por los espacios de internet, la pérdida de tiempo dedicado a la búsqueda de información y el manejo de informaciones no fiable, obsoletas o sin contrastar, aprendizajes incompletos y visión parcial de la realidad entre otras (Palomar Sánchez, 2009).

Los docentes pueden encontrar dificultades en este entorno por poca formación, falta de hábitos, elevada ratio profesor-alumno y falta de motivación (Marín Díaz et al., 2013). La obligatoriedad de la docencia online motivada por el COVID-19 ha servido de impulso para

amortiguar alguno de estos inconvenientes como la falta de hábitos y la falta de formación.

En el caso de las Universidades de La Salle se facilitó esta adaptación con la celebración del curso Introducción a la Docencia Colaborativa basada en el Modelo COIL utilizando la plataforma libre Moodle. Esta plataforma es un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) que permite la creación de entornos de apoyo académico y tecnológico. Es posible realizar actividades síncronas y asíncronas, intercambiar mensajes entre los usuarios del curso sin necesidad de utilizar el correo electrónico, permite enlazar y descargar documentos, lleva un registro completo de todas las actividades del curso y permite múltiples actividades didácticas como foros, chat, tareas o encuestas (Piña Rodríguez, 2008).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del siguiente estudio son:

1. Demostrar que el trabajo colaborativo COIL es una metodología útil para desarrollar habilidades de aprendizaje y comunicación entre estudiantes de universidades de distintos países.
2. Describir la experiencia del trabajo COIL entre estudiantes de Universidades Lasalianas de España y México.

3. METODOLOGÍA

Se propuso un trabajo inter-asignaturas durante el primer semestre del curso académico 2020-2021, concretamente entre los meses de octubre y diciembre.

Se realizó con el grupo de alumnos de la asignatura de Bioética del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle UAM Madrid España y del grupo de alumnos de la asignatura de Farmacología de La Salle Pachuca, entre 5-7 participantes de cada centro universitario.

Para incluir esta actividad de manera ecológica en las asignaturas objetivo, se plantea como parte de la evaluación de estas. Se definió un

objetivo que contemplaba tanto el conocimiento de la bioética como de la farmacología. El conocimiento incluido en la actividad fue identificado dentro de uno de los módulos originales de las asignaturas, no incrementando la carga de trabajos o de contenidos mediante la realización de la actividad, sino que se contempla como otra forma de acceder a esos contenidos que, posteriormente, podrían ser evaluados.

Como medio virtual, se utiliza la plataforma Moodle, de uso habitual entre los alumnos de las dos universidades, para crear un espacio donde se informa a los alumnos de cada una de las tareas que forman parte de la actividad y donde estos pueden incluir los trabajos de cada una de las fases. La experiencia de los alumnos y docentes en el uso de esta EVEA facilita su acceso y su manejo, simplificando los tiempos de acercamiento y experimentación previa que se eliminan en gran medida.

Como resultado del aprendizaje se propone realizar un póster en el que se reflexione sobre la importancia del Informe Belmont (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento, 1979) relacionándolo con el uso ético de anticonvulsivos en personas mayores y la actualidad de ambos países en esas cuestiones. De esta manera partiendo de un entorno de experimentación en ratones se extrae información que analizada y tras la reflexión cimentada en textos bioéticos y clínicos puede aplicarse en el contexto geriátrico.

Se plantean como competencias específicas objetivo de la actividad las siguientes (Mir Acebrón, 2008):

- Capacidad para comprender y manipular ideas.
- Generar estrategias de aprendizaje.
- Gestión de información.
- Comunicación oral y escrita
- Relación en grupo
- Gestión de trabajo en equipo
- Relaciones interdisciplinarias.
- Manejo del tiempo

3.1.DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

En cada asignatura se realizó, de manera aleatoria, grupos de trabajo que fueron pareados por los docentes responsables de las mismas. Se incluyeron en la plataforma Moodle los grupos mixtos España-México que fueron formados por un total de entre 10-12 alumnos.

En base a los objetivos y los resultados esperados se diseñó una actividad en tres fases

Fase 1: Rompehielos/ Ice Breaker

El objetivo de esta fase fue, fundamentalmente, conocer a todos los miembros del grupo del que forma parte el alumno. Dado que el grupo estaba formado por personas de diferentes países el acercamiento a sus costumbres, uso del lenguaje, vivencias y motivaciones es considerado importante para desarrollar adecuadamente el trabajo colaborativo.

La tarea que planteada fue que cada miembro del grupo realice 6 preguntas, relacionadas con temas de interés cultural, personal, ocio u otras que pudieran ocurrirse, a sus homólogos en el otro país. La tarea se realizó entre los días 12-17 de octubre de 2020. Como resultado de la tarea los alumnos debían realiza un mural de imágenes en las que se recojan las respuestas de los miembros del grupo junto a una fotografía de los miembros del grupo.

Como medios tecnológicos podía utilizarse zoom, Google meet u otro servicio de videoconferencia a elección de los alumnos.

Fase 2: Comparación y análisis/ Comparison & Analysis

Los objetivos que se plantearon en esta actividad fueron dos diferentes dado que la tarea se dividió en dos. El primer objetivo fue comparar los efectos de los anticonvulsivos en ratones de experimentación y personas mayores. En un segundo momento se pidió realizar un análisis de las implicaciones bioéticas del uso de fármacos en personas mayores.

Las tareas propuestas para esta segunda fase fueron:

1. Realizar una práctica de aplicación de anticonvulsivos en ratones para conocer el efecto del uso de estos fármacos (México). Analizar los efectos de los anticonvulsivos en personas mayores (España).
2. Analizar el Informe Belmont y la Guía de Práctica Clínica “Prescripción farmacológica razonada para el adulto mayor” del Gobierno Federal de México. Comparar ambos documentos y analizar las implicaciones bioéticas del uso de fármacos anti-convulsivos en personas mayores

En la Universidad Pachuca se realizó la práctica de anticonvulsivos, que, por motivos de aforo en el laboratorio derivados del covid-19, fue grabada lo que permitió a los alumnos españoles ver la práctica las veces ~~que fueron~~ necesarias para identificar los efectos del uso de anticonvulsivos sin los inconvenientes de las diferencias horarias. Una vez identificados estos efectos, buscaron información relacionada con el uso de estos fármacos en personas mayores, tanto la necesidad de su uso como sus efectos y los abusos que pueden darse en su aplicación, fundamentalmente en contextos de institucionalización.

Como material específico para la tarea 2, se les facilitó el Informe Belmont (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento, 1979), la Guía de Práctica Clínica “Prescripción farmacológica razonada para el adulto mayor” del Gobierno Federal de México (Beca Zúñiga et al., 2010) y el Documento de Consenso sobre sujeciones mecánicas y farmacológicas de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología de España (Comité Interdisciplinar de Sujeciones, 2014). El primero de ellos de aplicación internacional y considerado clave para entender la bioética actual. Los otros documentos son específicos de los temas tratados en la actividad propuesta a los alumnos siendo, además, de referencia en los países de origen de los alumnos (Imagen 1).

Como resultado de las dos tareas se planteó generar un documento en Word donde se expongan los resultados del análisis y la síntesis de los documentos en relación con el tema concreto propuesto. Las tareas se realizaron entre el 2y 22 de noviembre de 2020.

No se establecieron formas de comunicación específicas entre los alumnos pudiendo utilizarse el medio de comunicación que prefirieran.

IMAGEN 1. Portadas de los documentos facilitados



Fase 3: Colaboración /Collaboration

En esta última fase se planteó como objetivo analizar las implicaciones bioéticas en el empleo de fármacos anticonvulsivos en personas mayores y si los documentos de referencia de ambos países están alineados con el Informe Belmont.

Como tarea para conseguir este objetivo, se plantea estructurar las conclusiones sobre la importancia del Informe Belmont relacionándola con la bioética y el uso de fármacos anticonvulsivos en las personas mayores. El desarrollo de esta tarea se realizó entre el 23 de noviembre y el 11 de diciembre 2020.

Para orientar y facilitar esta tarea los docentes realizaron las siguientes preguntas: 1 ¿Cuáles son las consideraciones bioéticas que deben tenerse en cuenta en la administración de fármacos sedantes en las personas mayores? 2.- Teniendo en cuenta que el “Documento de Consenso sobre sujeciones mecánicas y farmacológicas de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología de España” y “La Guía de prescripción farmacológica” del Gobierno de México ¿Existen puntos en común entre ambos documentos? De ser así, enúncialos.3-. ¿Ambos documentos podrían complementarse?, valorarlos a la luz del Informe Belmont.

El resultado final de la tarea que se propuso la realización de un póster y una grabación de la defensa del mismo que deberán realizar todos los miembros del equipo. Dada la diferencia horaria entre México y España se decide que los alumnos graben la exposición del póster y que se tendrá en cuenta la participación de todos los miembros de grupo (Imagen 2).

Se proponen como medios Zoom, Google Meet u otro servicio de videoconferencia a elección de los alumnos que permita grabar la exposición del póster.





IMAGEN 2: Ejemplos de los pósters realizados



Todas las actividades fueron incluidas en las tareas de Moodle previamente habilitadas por los docentes de la asignatura.

Tras la realización de todas las tareas se facilitó a los alumnos una hoja de evaluación del proyecto de aprendizaje colaborativo y la participación de los compañeros de equipo. Se les dio una semana para completarlas (Imagen 3).

IMAGEN 3: Rúbrica de la evaluación

 		 											
EN RELACIÓN AL TRABAJO DESARROLLADO POR TUS COMPAÑEROS DE GRUPO													
NÚMERO DE GRUPO Y TURNO													
COMPONENTES DEL GRUPO Y TAREA DESIGNADA POR EL GRUPO													
ALUMNO QUE EVALÚA													
NOTA DE TU DESEMPEÑO EN EL TRABAJO Y JUSTIFICACIÓN													
NOTA DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO Y JUSTIFICACIÓN (INCLUIR NOMBRE Y APELLIDOS DE CADA MIEMBRO DEL GRUPO)													
PUNTOS FUERTES DEL TRABAJO EN GRUPO													
PUNTO DÉBILES DEL TRABAJO EN GRUPO													
EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COOPERATIVO, SU PLANTEAMIENTO, COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE													
ASPECTOS POSITIVOS DEL APRENDIZAJE REALIZADO													
ASPECTOS PARA MEJORAR EN EL TRABAJO REALIZADO EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE													
EN GENERAL, ¿CÓMO EVALUARÍAS EL TRABAJO EN RELACIÓN CON SU UTILIDAD? 1 punto útil, 10 muy útil													
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">7</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">8</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">9</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">10</td> </tr> </table>				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

Fuente: Elaborada por Dra. María Gracia Carpena-Niño

4. RESULTADOS

En la actividad participaron 60 alumnos 40 del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle Campus UAM Madrid España y de la Universidad La Salle Pachuca.

El propósito fundamental de este estudio ha sido a) demostrar que el trabajo colaborativo COIL es una metodología útil para desarrollar habilidades de aprendizaje y comunicación entre estudiantes de

universidades de distintos países y b) relatar la experiencia del trabajo COIL entre estudiantes de Universidades Lasalianas de España y México.

Según los objetivos marcados observamos cómo los alumnos han manifestado estar satisfechos con la experiencia. En la opinión de los alumnos.

“ha sido una oportunidad para abrir las posibilidades de aprendizaje y de comunicarse con otras culturas”, “cada vez aprendemos a trabajar en equipo de una manera más eficiente”, “ha sido un trabajo en grupo real, todo estaba consensuado y compartido, todo el equipo conocía el trabajo del resto y opinaba y aportaba al mismo”; “el aspecto más positivo del aprendizaje ha sido complementar mi visión sobre el tema tratado, tanto con la documentación específica que se nos ha facilitado desde la universidad, como por la opinión y valoración de mis compañeros de equipo, ha sido realmente muy enriquecedor, mi opinión ahora tiene unos fundamentos mucho más sólidos y coherentes que antes de realizar el trabajo”; “hemos aprendido más acerca de ciertos fármacos y sus efectos [con ayuda del vídeo sobre los ratones], que pertenecen a la carrera de farmacología en México. Además, hemos visto cómo la bioética sobresale en todo momento, cuando comparábamos los dos artículos. Además de conocer otro país, su cultura y sus costumbres”; “haber investigado un poco más a fondo con el Informe Belmont y todas las variantes que tiene con respecto a la bioética, ha permitido que muchos de nosotros ahora mismo tengamos una idea más clara de cómo se utiliza, cómo trabajar con él, qué nos ofrece... además, otra cosa muy positiva ha sido relacionarnos con personas de otro país, ya que ahora mismo, con la situación del COVID-19 parece que sólo vivimos nosotros, últimamente solo vemos a las mismas personas por el tema de los contagios”.

Con relación a los resultados del aprendizaje los resultados de la experiencia COIL fueron, de manera general muy satisfactorios. Los alumnos realizaron todas las tareas en tiempo y forma y los docentes pudieron realizar un seguimiento en paralelo de los grupos de trabajo. Tuvieron la oportunidad de intercambiar costumbres, tradiciones, hobbies, pasatiempos, intereses en común e incluso redes sociales por las cuales se comunicaron. A pesar de la diferencia de huso horario, buscaron la vía más adecuada para el encuentro eligiendo fundamentalmente las videoconferencias que les permitían tener una relación más directa y

fluida. La relación con alumnos de una titulación diferente ha enriquecido el conocimiento, los alumnos han entendido y analizado lo que cada una de estas disciplinas puede aportar a la suya.

A modo de resumen podemos decir que los estudiantes que participaron además de los conocimientos adquiridos han valorado la experiencia como una manera de acercarse a otra cultura entendiendo visiones diferentes de un documento internacional. Ha permitido crear relaciones solidarias basadas en la confianza, la comprensión y objetivos comunes.

Se ha producido una transmisión de valores, costumbres y una visión del mundo apoyándose en las similitudes para conocer y respetar las diferencias. Se logró la interacción entre las dos culturas de los universitarios de ambas universidades en un momento de pandemia.

Como posibles mejoras los alumnos se han referido a las diferencias horarias que dificultaban la realización de algunas partes de la actividad, fundamentalmente aquellas que requerían un feedback entre los diferentes miembros del grupo. La coordinación entre los estudiantes ha sido complicada en algunas fases del proceso y requieren mayor número de tutorías ya que los miembros de los diferentes países esgrimían no conocer tener las mismas indicaciones por parte de ambos docentes.

5. DISCUSIÓN

El cierre de escuelas y universidades y el confinamiento durante varios meses, debido al COVID-19, han provocado un aislamiento social que ha tenido un impacto negativo en todos los tramos de edad. Un estudio de UNICEF refleja que el 27% de los jóvenes participantes reportaron ansiedad y el 15% depresión en los siete días previos a contestar a la encuesta, siendo, además, el 46% refieren tener menos motivación para realizar las actividades con las que normalmente disfrutaban (UNICEF, 2020). Este trabajo COIL ha supuesto una apertura al exterior y ha permitido descentrar el pensamiento del COVID-19 y, como pide UNICEF en el informe mencionado promover la participación de la juventud ha supuesto una apertura a otras personas tras el impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios (Osorio Guzmán & Prado Romero, 2021). El contacto internacional universitario ha

supuesto una ventana abierta al exterior, salir de las actividades habituales e interactuar con otra cultura, supliendo así de alguna manera los programas de intercambio Erasmus y otras estancias internacionales que no era posible realizar en el último trimestre del curso académico 2020

Existen diferentes constructos que influyen en la relación entre la cognición y la motivación del estudiante. Entre ellos destaca que cuando un estudiante decide que un contenido es importante para él, suele utilizar estrategias de información como la elaboración, la búsqueda de información y el pensamiento crítico a la hora de manejar sus contenidos. Estos, unidos a las creencias del estudiante en sus propias capacidades y en la posibilidad de obtener resultados positivos tras su esfuerzo deriva en una mayor eficacia en la búsqueda efectiva de información en la red (Cázares Castillo, 2009). En nuestra actividad los alumnos han sido capaces de buscar estrategias diferentes e información a través de las redes, bien para el desarrollo de las actividades bien para la comunicación con el resto de los miembros del grupo. Los resultados dejan intuir que el diseño de la actividad por ser un aprendizaje significativo y aplicable a su ejercicio profesional ha resultado de interés para los alumnos y que el formato ha sido bien seleccionado.

Sin embargo, es importante tener en cuenta también las dificultades y posibilidades de mejora que hemos encontrado. la diferencia horaria, la coordinación entre los estudiantes y el seguimiento por parte de los tutores.

La diferencia horaria es un inconveniente que, no teniendo posibilidad de solventar, nos hace pensar que podría subsanarse de alguna manera ampliando los tiempos de entrega de las tareas. La coordinación de los estudiantes ha sido compleja quizá por el tamaño de los grupos, aunque algunos estudios plantean como grandes, y por ende disminuyen sus actividades cooperativas (Barcelo & Capraro, 2015). Algunos de los grupos que han trabajado estaban compuestos por hasta 14 personas y es donde se han encontrado mayores dificultades de funcionamiento. Las tutorías que se han realizado fueron de los docentes con los alumnos de su asignatura de cada grupo de trabajo. Con esta manera de actuar, los profesores cubrieron de manera adecuada los roles

organizativos, sociales e intelectuales (Mason, 1991). No obstante, sería posible mejorar las habilidades de los tutores con formación específica para desempeñar las funciones de facilitador en este tipo de trabajos que permita la profesionalización de los tutores (Silva Quiroz, 2010).

Se proponen como propuestas de mejora a la coordinación entre estudiantes ofreciendo contenidos específicos relacionados con la materia, así como facilitando la participación de los alumnos en cada fase de la actividad y manteniendo su visibilidad online de manera adecuada.

Para mejorar el seguimiento del tutor se plantea la realización de tutorías sincrónicas por parte de los dos tutores en cada grupo de trabajo y que toda la información acerca de la actividad llegue de manera simultánea a los docentes de las asignaturas entre las que se realizan las actividades.

Como una mejora de la actividad COIL en general se plantea la inclusión de cuestionarios estandarizados para valorar el grado de motivación, como Instructional Materials Motivation Survey (IMMS), que permite calcular 4 dimensiones fundamentales en la motivación: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción (Cook et al., 2009).

6. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos podemos concluir diciendo que el trabajo colaborativo COIL ha sido, en este caso, una metodología útil para desarrollar habilidades de aprendizaje y comunicación entre estudiantes de universidades de distintos países.

Las dificultades surgidas nos permiten mejorar el diseño de la actividad en beneficio de los estudiantes.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle UAM Madrid y a la Universidad La Salle Pachuca de México su la formación en la metodología COIL y su apoyo para poder realizar este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Barcelo, H., & Capraro, V. (2015). Group size effect on cooperation in social dilemmas II: Curvilinear effect. *PLOS ONE*, *10*(7), 1–11. <https://doi.org/10.5061/dryad.j66q1>. Funding
- Beca Zúñiga, J., Ángel, C. G. M., Cruz Avelar, A., Hernández Manzano, M., & Valdivia Ibarra, F. J. (2010). Prescripción Farmacológica razonada para el adulto mayor. Evidencias y recomendaciones. In Centro Nacional de Excelencia Tecnológica en Salud (Ed.), *Secretaría de Salud*. Secretaría de Salud. www.cenetec.salud.gob.mx
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula: Una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. In C. Reigeluth & Ed. (Eds.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos* (pp. 279–304). Aula XXI. Santillana.
- Cabrera Murcia, E. P. (2004). Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): su estado actual. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3412933>
- Calzadilla, M. E. (2001). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cázares Castillo, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *0*(35), 73–85.
- Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. (1979). *El Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de sujetos humanos de Investigación* (pp. 4–6). www.bioeticayderecho.ub.es -
- Comité Interdisciplinar de Sujeciones. (2014). *Documento de consenso sobre Sujeciones Mecánicas y Farmacológicas*. Sociedad Española de Geriatria y Gerontología (Sociedad Española de Geriatria y Gerontología (ed.)). www.segg.com
- Cook, D. A., Beckman, T. J., Thomas, K. G., & Thompson, W. G. (2009). Measuring motivational characteristics of courses: Applying Keller's instructional materials motivation survey to a web-based course. *Academic Medicine*, *84*(11), 1505–1509. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181baf56d>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (Segunda). Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. www.icceciberaula.es

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, 67 Boletín Oficial del Estado 25390 (2020).
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>
- Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-, Boletín Oficial Del Estado 25390 (2020). <https://www.boe.es>
- González Ferreras, J. M., Wagenaar, R., & (Coord). (2003). *Tuning educational structures in Europe* (S. de P. = A. Z. Universidad de Deusto = Deustuko Unibertsitatea (ed.)).
- Malo Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel Ávila, J., & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 8, 9–14.
<https://doi.org/10.14482/esal.8.378.72>
- Marín Díaz, V., Reche Urbano, E., & Maldonado Berea, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *RIDU: Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 7(1), 33–43.
www.icceciberaula.es
- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1(19), 6–33.
- Mir Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra . La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1–16.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2008.6279>
- OMS. (2020). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Osorio Guzmán, M., & Prado Romero, C. (2021). Efectos económicos, escolares y de salud del COVID-19 en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 3(1), 90–100.
<https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/178/113>
- Palomar Sánchez, M. J. (2009). Ventajas e Inconvenientes de las TIC en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas.*, 1–8.

- Piña Rodríguez, M. (2008). Moodle, un medio tecnológico de apoyo a la educación a distancia y presencial. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación*, 2(1), 119–135.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4847620&orden=1&info=link%5Cnhttp://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n1/art7.pdf>
- Quintana Pushel, Ma. A., Raccoursier Steffen, M. S., Sánchez Gumán, A. X., Sidler Vegas, H. V., & Toirkens Niklitschek, J. R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1–6.
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13–23.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>
- Suny COIL. (n.d.). *COIL Service Mark*. Retrieved July 21, 2021, from <https://coil.suny.edu/about-suny-coil/coil-service-mark/>
- UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>
- Zañartu Correa, M. L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo.*, 28.

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MODALIDAD ONLINE

VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, denominada en muchos casos Sociedad del Conocimiento, la tecnología es considerada un elemento fundamental para los ciudadanos situándose en un lugar predominante para el día a día, situación que no es ajena al mundo educativo (Pinto y Izquierdo, 2021). Según Linares (2018) en los últimos años se ha generado una revolución digital debido a la preponderancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se constata como el conocimiento se produce y se actualiza de forma muy rápida (Adell, 1997; Blocher y Sujo, 2002; Esteban, 2002; Pena y Nicholls, 2004). Desde la perspectiva de Marín et ál. (2017, p. 283) “el desarrollo de Internet ha aportado una nueva perspectiva a la educación a distancia, acercando este modelo de enseñanza a todos, de manera universal”. Inclusive cabe destacar que, en el año 2020, se aceleró mucho más este proceso debido al surgimiento de un estado de emergencia internacional relacionado con la salud pública que supuso la declaración, por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de un estado excepcional que provocó el confinamiento de los ciudadanos en el mundo. Esta emergencia en materia de salud pública se ocasionó por el virus SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19. Esta situación provocó alteraciones en los sistemas educativos de los diferentes países suponiendo en muchos casos el cierre temporal de las instituciones educativas ocasionando un fuerte impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de todo el mundo. En el caso concreto de las instituciones de educación superior

españolas, fue necesario adaptar las metodologías utilizadas hasta el momento, en muchos casos basadas en la modalidad presencial, a metodologías elearning. Debido a la persistencia de la pandemia ocasionada, también se planificaron medidas excepcionales para el curso académico 2020-2021 de manera que se plantearon modelos de formación híbridos como alternativa a la presencialidad de la totalidad de estudiantes que cursaban las asignaturas, e incluso, en algunos casos se plantearon otras alternativas basadas en modelos de educación virtual. En el caso concreto de la Universidad de Salamanca, la mayor parte de los estudiantes han seguido las asignaturas contando con un modelo de educación híbrida que les ha permitido asistir en modalidad presencial en semanas alternas combinadas con semanas de formación online a través de la plataforma de formación de la institución. Para casos excepcionales de riesgo para el profesorado, se ha posibilitado la opción de impartir las asignaturas en modalidad 100% online a través del campus virtual.

La incorporación de la formación online en los centros educativos es una de las transformaciones más importantes que se ha experimentado en los últimos 20 años (Valencia-Ortiz et ál., 2020). Incluso Chiecher et ál. (2005) consideran relevante instruir a los estudiantes que cursan sus estudios de grado en las universidades mediante nuevos modelos de formación que les permitan aprender y acceder al conocimiento mediante la tecnología. Para Ramírez et ál. (2020, p. 5) “una formación virtual de calidad debe responder a requerimientos técnicos y metodológicos que satisfagan las necesidades de los usuarios, es decir que proporcionen la posibilidad de acceder a materiales didácticos de calidad que aporten a la construcción del conocimiento y no sólo como mediadores de información que durante las clases sincrónicas no satisfacen las expectativas del estudiante”. En este sentido, la formación a distancia se consideraba de baja calidad o de segundo nivel por parte de sus participantes, pero con el tiempo se ha constatado que representa una enseñanza de calidad y en muchos aspectos similar a la formación presencial (Acevedo et ál., 2015; García-Aretio, 2014; Moreno, 2012). Claro está que la percepción que presentan los estudiantes ante la formación online, se encuentra altamente relacionada con diversos

aspectos como su opinión sobre la inclusión de la tecnología en los procesos de enseñanza (Horvat et ál., 2015; Sosa et ál., 2018; Yildirim, 2017) o las competencias digitales que presentan los estudiantes para el manejo de la tecnología (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; George y Ramírez, 2019; Infante-Moro et ál., 2019; Paredes-Labra et ál., 2019; Rodríguez-García et ál., 2019). Marín et ál. (2013, pp. 65-66) señalan que la formación online “debe partir de una visión constructivista del proceso en sí mismo, buscando como meta potenciar la adquisición y el desarrollo de competencias que habiliten para una correcta inserción sociolaboral”.

La modalidad online presenta innumerables beneficios para el proceso de formación de los estudiantes, como la posibilidad de generar diversas estrategias para el aprendizaje, utilizando diferentes formatos, posibilitando el acceso sencillo e inmediato a los recursos, propiciando espacios de comunicación síncrona y asíncrona entre los estudiantes o potenciando los espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo, entre otros (González, 2007; Tello et ál., 2012; Ku et ál., 2013; Rodríguez y Rivadulla, 2015; Rivadulla, 2015). En consecuencia, el desarrollo del proceso de formación en modalidad online exige que los estudiantes asuman un nuevo rol que supone un cambio cultural que afecta a su propio aprendizaje (Marín et ál., 2013; Marín y Cabero, 2015; Sam, 2015). Tal y como afirman Palomares et ál. (2007, p. 71) las tecnologías de la información y la comunicación “favorecen la asociación de ideas y la creatividad, el desarrollo de enfoques de aprendizaje profundo, posibilitando operaciones lógicas de análisis, síntesis, abstracción, inducción y deducción, lo que da lugar a un desarrollo integrado del pensamiento”. Marín et ál. (2013) señalan algunas ventajas y desventajas de la formación en red: entre las ventajas destacan la flexibilidad horaria, los espacios para la interacción, el acceso instantáneo a los recursos, la potenciación del trabajo cooperativo, la personalización y adaptación del proceso de aprendizaje, la existencia de diferentes formas de comunicación (síncrona y asíncrona) o el registro permanente del proceso formativo; entre las desventajas destacan la comunicación impersonal, el coste económico, la ausencia de contacto directo, la falta de motivación de los estudiantes, la falta de formación por parte de los usuarios,

las barreras psicológicas entendidas como la resistencia al cambio, la falta de hábitos de enseñanza-aprendizaje o una mayor dedicación horaria por parte del profesor. En relación con esta última cuestión, Pino (2008) señala que el profesor aumenta su carga de trabajo con nuevas tareas que implican la realización de un seguimiento más exhaustivo de los estudiantes. Starkey (2011) sostiene que la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual radica en la modificación en las concepciones que hagan sus actores.

2. OBJETIVO

Este trabajo de investigación tiene por objetivo conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de cuarto curso de la Universidad de Salamanca sobre el modelo de formación online, en función de su experiencia con la metodología implantada en la asignatura Evaluación de necesidades formativas en el Grado en Pedagogía impartida durante el curso académico 2020-2021. El estudio persigue conocer la satisfacción relacionada con cuatro elementos principales: contenidos, metodología, plataforma de aprendizaje e interacción profesor-alumno.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se centra en la realización de un estudio cuantitativo para conseguir el objetivo que se plantea en la investigación, aunque se emplean métodos de carácter cualitativo con el objetivo de conseguir un conocimiento sobre el problema de estudio más amplio y de carácter sistemático. Cabe destacar que tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa pueden proporcionar información igualmente valiosa. La combinación de los dos tipos de investigación proporciona mayor calidad a la investigación realizada (Sánchez, 2015). Además, otros autores como Flick (2014) indican la importancia de unir ambos tipos de investigación para conseguir un beneficio mayor.

Se trata de una investigación educativa denominada diseño ex-post-facto, que se caracteriza por ser una investigación donde primero se produce el hecho y posteriormente se procede al análisis de las causas y consecuencias que han surgido, por lo tanto, se puede decir que es un

tipo de investigación en la cual no se modifica el fenómeno o la situación en la que se ha producido el análisis (Bernardo y Caldero, 2000). Es por tanto, una investigación que presenta un carácter empírico en la que no se cuenta con un control sobre las variables dependientes, por lo que se registran los sucesos una vez que el fenómeno de estudio ha sucedido de forma natural (Kelinger y Lee, 2002).

Para llevar a cabo esta investigación se han completado tres fases de trabajo, en primer lugar, se establecieron los objetivos del estudio; en segundo lugar, se seleccionó la población y se determinaron las variables que compondrían el cuestionario; en tercer lugar, se realizó la recolección de los datos para su posterior codificación y análisis, así como para la obtención de los resultados y la generación de las conclusiones del estudio. En los siguientes apartados se hará referencia a la tecnología de enseñanza utilizada, a la población y muestra, al instrumento utilizado, así como a la recogida de datos y análisis realizados.

3.1. TECNOLOGÍA DE ENSEÑANZA UTILIZADA

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación se ha desarrollado en el marco de la asignatura Evaluación de necesidades formativas, impartida en modalidad completamente online, en el cuarto curso del Grado en Pedagogía. Para ello, los estudiantes han contado con el apoyo de la plataforma de formación institucional de la Universidad de Salamanca, denominada Studium que se soporta en la plataforma Moodle. La asignatura ha contado con dos sesiones síncronas de videoconferencia con una duración de dos horas y media cada una durante todo el semestre. Además, el alumno ha tenido disponibles los diferentes temas de los que se compone la asignatura de forma progresiva, contando para ello con distintos elementos y recursos como apuntes, presentaciones power point, enlaces, materiales complementarios, lecturas o vídeos, entre otros. Se ha utilizado una metodología participativa en las sesiones combinada con el trabajo en grupos. La evaluación se ha desarrollado a través de diversas pruebas combinando la evaluación continua con la evaluación final de los estudiantes.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio está compuesta por 27 estudiantes del Grado en Pedagogía que se encuentran matriculados en la asignatura Evaluación de necesidades formativas impartida en el segundo semestre del curso académico 2020-2021. Esta asignatura pertenece al cuarto curso del mencionado grado. La muestra la conforman 26 alumnos de los cuales 25 son mujeres (96,2%) y 1 es hombre (3,8%). En cuanto a su edad se puede indicar que la mayor parte de los estudiantes se encuentra entre 21 (n=7, 26,9%) y 22 años (n= 10, 38,5%).

3.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para realizar la recogida de datos es un cuestionario que se divide en tres partes diferenciadas. La primera parte corresponde a los datos sociodemográficos, relacionados con el sexo y la edad. La segunda parte del cuestionario contiene preguntas dirigidas a conocer la opinión del alumnado sobre la formación online. Estos ítems se organizan en cuatro bloques principales: contenidos, metodología, plataforma de aprendizaje e interacción profesor-alumno. El primer bloque recoge las cuestiones relacionadas con los contenidos centradas en conocer su percepción sobre los objetivos, el temario, la estructura y organización o los criterios de evaluación; el segundo bloque aborda la metodología con cuestiones como la secuenciación temporal, los recursos o las sesiones síncronas, entre otros; el tercer bloque se destina a la plataforma de aprendizaje con cuestiones como la organización de los recursos o la navegación; en el cuarto y último bloque, se pregunta sobre el proceso de interacción entre el profesor y los alumnos atendiendo a cuestiones como la motivación generada hacia el aprendizaje, la resolución de dudas o el grado de preparación del profesor. En la tercera parte se introducen dos preguntas abiertas para detectar la percepción sobre su experiencia online y conocer su punto de vista sobre los puntos fuertes y débiles que presenta la impartición de la asignatura en modalidad online. El cuestionario está compuesto por 27 ítems, en el que se han utilizado preguntas de diferente tipología, entre las que existen preguntas abiertas, cerradas, de respuesta múltiple, si/no y, en su mayoría, de escala ordinal tipo Likert. En relación con la escala

Likert, se utiliza una escala con valores 1 a 4 donde 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo.

Por otra parte, para dotar de rigor científico al instrumento diseñado ad hoc se ha calculado el alfa de Cronbach (Pérez et ál., 2009), de manera que se pueda conocer el grado de fiabilidad y consistencia interna que presenta el mismo. El valor obtenido en este sentido es de 0.916, apreciándose que la consistencia interna del instrumento es muy alta.

3.4. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS

Inicialmente y de forma previa a la recogida de la información, se explica a los participantes el objeto de estudio de la investigación. Se solicita su participación de carácter voluntario, a la vez que se indica que la participación en la investigación se hará de forma anónima, y por lo tanto, no se conocerán las respuestas asociadas a cada participante.

Para la recogida de datos se hace uso de un cuestionario diseñado mediante la aplicación formulario Google Drive. Este cuestionario se distribuye mediante la plataforma educativa Moodle de la asignatura Evaluación de necesidades formativas que cursan los estudiantes del Grado en Pedagogía. El acceso a este entorno virtual de aprendizaje se realiza mediante un usuario y contraseña que la Universidad facilita a cada estudiante en el momento de su matrícula. De forma más precisa, cabe destacar que los estudiantes cumplimentan este cuestionario durante el mes de mayo de 2021.

Una vez que se ha realizado la recogida de los datos, se procede a la descarga de un fichero Excel para la preparación de un registro de codificación en el programa estadístico en un archivo ad hoc. Se crea una matriz de datos para su introducción y depuración. Posteriormente, se realizan los análisis descriptivos, esto es, frecuencias y porcentajes para lo cual se hace uso del programa estadístico SPSS Statistics 26. Por otro lado, en lo que respecta al análisis cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis del contenido de las respuestas. De manera que el análisis del contenido de las preguntas abiertas se ha focalizado en la percepción de la experiencia online de los participantes y en los aspectos que los

participantes perciben que se han visto beneficiados y perjudicados con la impartición de la asignatura en modalidad online.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se muestran siguiendo el orden indicado: a) exploración inicial de las opiniones de los estudiantes y b) análisis de las preguntas abiertas.

4.1. EXPLORACIÓN INICIAL DE LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

En el siguiente apartado se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en el análisis descriptivo relativo a las respuestas ofrecidas por los 26 estudiantes sobre su percepción con la impartición online de la asignatura que han cursado en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca.

Con relación al primer ítem que se refiere a si habían cursado con anterioridad una asignatura en modalidad completamente on-line, el 53,8% (n=14) de los estudiantes afirma que sí, frente al 46,2% (n=12) que indica que no.

En cuanto al bloque relacionado con los contenidos (tabla 1), respecto al ítem que hace referencia a la adecuación de los objetivos propuestos en el programa de la asignatura, el 34,6% (n=9) indica que se encuentra de acuerdo, mientras que el 65,4 (n=17) se encuentra totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem relativo a la adecuación del temario propuesto en la asignatura, el 3,8% (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 38,5% (n=10) y el 57,7% (n=15) se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo, respectivamente. En relación con el ítem en el que se pregunta por la adecuación en cuanto al planteamiento general en relación con la estructura y organización de la asignatura, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 50% (n=13) se encuentra de acuerdo y el 46,2% (n=12) totalmente de acuerdo. En el último ítem, referente al bloque de contenidos relacionado con la adecuación de los criterios de evaluación establecidos para valorar el trabajo desarrollado, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 50%

(n=13) se encuentra de acuerdo y el 46,2% (n=12) totalmente de acuerdo.

TABLA 1. Resultados análisis descriptivo de los ítems del bloque contenidos

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Me-dia	Desv, Tip.
Los objetivos propuestos en el programa de la asignatura te han resultado adecuados	-	-	34,6	65,4	3,65	,485
El temario propuesto en el programa de la asignatura te ha resultado adecuado	-	3,8	38,5	57,7	3,54	,582
El planteamiento general en cuanto a la estructura y organización de la asignatura ha sido adecuado	-	3,8	50	46,2	3,42	,578
Los criterios de evaluación establecidos para valorar el trabajo desarrollado te han resultado adecuados	-	3,8	50,	46,2	3,42	,578

Fuente: elaboración propia

En cuanto al bloque relativo a la metodología (tabla 2), el primer ítem relacionado con la suficiencia de los recursos utilizados, el 7,7 (n=2) se muestra en desacuerdo, mientras que el 30,8% (n=8) se encuentra de acuerdo y el 61,5% (n=16) totalmente de acuerdo. En relación con el ítem que hace referencia a la adecuación de la metodología de trabajo grupal propuesta, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 34,6% (n=9) se encuentra de acuerdo y el 61,5% (n=16) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem que hace alusión a la buena gestión del tiempo que realiza el estudiante para el aprendizaje de la asignatura, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 26,9% (n=7) se encuentra de acuerdo y el 69,2% (n=18) totalmente de acuerdo. En el ítem en el que se consulta por la relevancia para el proceso de aprendizaje de las sesiones síncronas a través de videoconferencia, el 7,7 (n=2) se muestra en desacuerdo, mientras que el 42,3% (n=11) se encuentra de acuerdo y el 50% (n=13) totalmente de acuerdo. En el ítem en el que se pregunta a los estudiantes por la adecuación de las sesiones síncronas de videoconferencia, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 38,5% (n=10) se encuentra de acuerdo y el 57,7% (n=15)

totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem sobre la adecuación del sistema de evaluación planteado, el 7,7 (n=2) se muestra en desacuerdo, mientras que el 50% (n=13) se encuentra de acuerdo y el 42,3% (n=11) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem sobre la preferencia de haber desarrollado la asignatura en modalidad presencial, el 3,8 (n=1) se muestra totalmente en desacuerdo, el 42,3% (n=11) se muestra en desacuerdo, mientras que el 34,6% (n=9) se encuentra de acuerdo y el 19,2% (n=5) totalmente de acuerdo. Por último, para este apartado, se hace alusión al ítem sobre la preferencia de haber desarrollado la asignatura en modalidad semipresencial, el 19,2 (n=5) se muestra totalmente en desacuerdo, el 38,5% (n=10) se muestra en desacuerdo, mientras que el 19,2% (n=5) se encuentra de acuerdo y el 23,1% (n=6) totalmente de acuerdo.

TABLA 2. Resultados análisis descriptivo de los ítems del bloque metodología

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	Desv, Tip.
La secuenciación temporal y el volumen de los trabajos solicitados ha sido adecuada	-	3,8	61,5	34,6	3,27	,667
Los recursos utilizados fueron suficientes	-	7,7	30,8	61,5	3,54	,647
La metodología de trabajo grupal ha sido adecuado	-	3,8	34,6	61,5	3,58	,578
He gestionado bien mi tiempo para el aprendizaje de la asignatura	-	3,8	26,9	69,2	6,65	,562
Las sesiones síncronas a través de videoconferencia son fundamentales para el proceso de aprendizaje	-	7,7	42,3	50	3,42	,643
Las sesiones síncronas de videoconferencia han sido adecuadas	-	3,8	38,5	57,7	3,54	,582
El sistema de evaluación planteado es el adecuado	-	7,7	50	42,3	3,35	,629
Hubiese preferido que la asignatura se desarrollase en modalidad presencial	3,8	42,3	34,6	19,2	2,46	,838
Hubiese preferido que la asignatura se desarrollase en modalidad semipresencial	19,2	38,5	19,2	23,1	2,46	1,067

Fuente: elaboración propia

Con relación al bloque sobre la plataforma de aprendizaje (tabla 3), respecto al ítem que hace referencia a la buena organización de los recursos en la plataforma, el 34,6% (n=9) se encuentra de acuerdo y el 65,4% (n=17) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem relativo a la sencillez en la navegación entre los temas, contenidos y actividades propuestas, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 15,4% (n=4) se encuentra de acuerdo y el 80,8% (n=21) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem relacionado con el correcto funcionamiento de los elementos de la asignatura (vídeos, enlaces, documentos PDF, etc.), el 23,1% (n=6) de los estudiantes manifiestan que se encuentra de acuerdo y el 76,9% (n=20) totalmente de acuerdo.

TABLA 3. Resultados análisis descriptivo de los ítems del bloque plataforma de aprendizaje

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	Desv, Tip.
Los recursos se encuentran bien organizados en la plataforma	-	-	34,6	65,4	3,65	,485
Ha sido sencillo navegar entre los temas, contenidos y actividades propuestas	-	3,8	15,4	80,8	3,77	,514
Los distintos elementos de la asignatura (vídeos, enlaces, documentos PDF, etc.) han funcionado correctamente	-	-	23,1	76,9	3,77	,430

Fuente: elaboración propia

Con relación al bloque sobre la interacción profesor-alumno (tabla 4), en el ítem relacionado con la motivación que produjo el profesor durante el desarrollo de la asignatura, el 3,8 (n=1) se muestra en desacuerdo, mientras que el 38,5% (n=10) se encuentra de acuerdo y el 57,7% (n=15) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem que hace referencia a la suficiencia de los espacios en la modalidad de impartición de la asignatura para la interacción con el profesor, el 50% (n=13) se encuentra de acuerdo y el 50% (n=13) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem relacionado con la resolución de dudas en tiempo y forma por parte del docente, el 34,6% (n=9) se encuentra de acuerdo y el 65,4% (n=17) totalmente de acuerdo. En cuanto al ítem relacionado con la adecuación de la actitud del profesor, el 3,8 (n=1) se muestra en

desacuerdo, mientras que el 19,2% (n=5) se encuentra de acuerdo y el 76,9% (n=20) totalmente de acuerdo. Para finalizar este bloque, en relación con el último ítem relativo al grado adecuado de preparación y conocimientos del profesor para impartir la asignatura online, el 23,1% (n=6) se encuentra de acuerdo y el 76,9% (n=20) totalmente de acuerdo.

TABLA 4. Resultados análisis descriptivo de los ítems del bloque interacción profesor-alumno

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Me- dia	Desv, Tip.
El profesor motivó el aprendizaje durante el desarrollo de la asignatura	-	3,8	38,5	57,7	3,50	,707
La modalidad de impartición de la asignatura me ha proporcionado espacios suficientes para la interacción con el profesor	-	-	50	50	3,50	,510
La resolución de dudas se ha realizado en tiempo y forma (en clase, por tutorías, por email) por parte del docente	-	-	34,6	65,4	3,65	,485
La actitud de profesor ha sido adecuada	-	3,8	19,2	76,9	3,73	,533
El nivel, grado de preparación y conocimientos del profesor para impartir la asignatura on-line es adecuado	-	-	23,1	76,9	3,77	,430

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a la valoración general que hacen los estudiantes de la satisfacción con la modalidad de impartición a la asignatura en una escala de 1 a 10 se obtienen los siguientes resultados: 4 puntos (3,8%, n=1), 5 puntos (3,8%, n=1), 7 puntos (7,7%, n=2), 8 puntos (23,1%, n=6), 9 puntos (30,8%, n=8) y 10 (30,8%, n=8).

4.2. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

En el siguiente apartado se persigue profundizar en el discurso de los estudiantes en las preguntas de tipo abierto que presenta el cuestionario. Para ello, a continuación, se presentan ejemplos con citas textuales de

las respuestas de los estudiantes para mejorar la comprensión. Los ejemplos aportados contribuyen a fundamentar las interpretaciones de quien lleva a cabo la investigación y posibilitan que se pueda contrastar la relación dato-interpretación.

4.2.1. Percepción de la experiencia online de los participantes

Los estudiantes que han participado en el estudio consideran que su experiencia ha resultado gratificante, en la que se ha visto favorecida la participación. Incluso manifiestan que la experiencia les ha brindado oportunidades para gestionar mejor su tiempo de aprendizaje:

“Mi experiencia ha sido buena y no tendría inconveniente en realizar otras asignaturas, es más me ha motivado para hacer formación online [Estudiante 3]”.

“Mi experiencia online en esta asignatura ha sido muy buena, en la que se ha favorecido la participación de los alumnos y aunque se haya impartido la asignatura en esta modalidad he aprendido los conocimientos de la misma forma que si hubiese sido presencial. [Estudiante 4]”.

“Me parece práctico y como para alumnos y profesores, es una manera buena de aprender y aprender a gestionar el tiempo [Estudiante 6]”.

Algunos de ellos presentaban un rechazo respecto a esta modalidad de formación debido a su desconocimiento, de manera que vivir su primera experiencia de formación online ha generado una modificación en sus concepciones:

“Personalmente, la impartición de asignaturas online es algo que antes me generaba más rechazo, pero este año ha cambiado mi visión. Creo que es una forma muy cómoda de aprendizaje que está en constante desarrollo y mejora y que va a tener un papel muy importante en el futuro de la docencia. Yo sí cursaría de forma online en el futuro [Estudiante 16]”.

“He de decir que pensaba que la enseñanza online iba a ser horrible, y he cambiado totalmente de opinión respecto a la misma, aunque también es verdad que el cómo se dé es fundamental, ya que en todo momento se ha potenciado el que el alumno participe. En mi opinión, creo que es una enseñanza muy cómoda, sobre todo con respecto a la sincronía espacio-tiempo [Estudiante 17]”.

“Considero que mi experiencia online ha sido muy satisfactoria, hasta el punto de que antes no me lo planteaba y ahora para el próximo año mi intención es hacer un máster online [Estudiante 26]”.

4.2.2. Aspectos beneficiados y perjudicados con la impartición de la asignatura en modalidad online

Respecto a los aspectos que se han visto beneficiados con la impartición de la asignatura en modalidad online, los estudiantes señalan en algunos casos, cuestiones como la organización y el seguimiento de la asignatura, el horario, evitar el contacto físico beneficioso para la situación de pandemia actual o disponer de mayor tiempo para el estudiante gracias a evitar los desplazamientos hasta el lugar físico donde se imparten las clases en modalidad presencial:

“Beneficiados: organización y seguimiento de la asignatura [Estudiante 6]”.

“He encontrado muchos beneficios a la hora de realizar la asignatura online, así como el horario, ya que me resulta mucho más fácil acceder de manera online que presencial, puesto que te quita mucho más tiempo el ir a clases [Estudiante 9]”.

“Aspectos beneficiados: dispongo de más tiempo al no tener que desplazarme hasta la universidad [Estudiante 13]”.

“Como aspectos positivos, la comodidad de poder dar clase desde donde quieras y poder organizar mejor tú tiempo [Estudiante 16]”.

“En cuanto a aspectos beneficiosos de esta modalidad desde mi punto de vista, han sido: posibilidad de cursar la asignatura desde cualquier lugar y mayor aprovechamiento del tiempo al no tener que desplazarte hasta la universidad [Estudiante 26]”.

Respecto a los aspectos que se han visto perjudicados con la impartición de la asignatura en modalidad online, los estudiantes señalan las dificultades y los problemas de conexión asociados, la falta de contacto con los compañeros de clase y con el profesor o la facilidad para distraerse de la impartición de la materia:

“Perjudicados: Fallos de conexión a internet [Estudiante 7]”.

“Negativo: Pueden producirse problemas de conexión [dependemos totalmente de las TIC e internet], no sabemos qué está haciendo la gente que está escuchando [Estudiante 11]”.

“Quizá la parte negativa de la modalidad on-line es depender de una señal de internet lo suficientemente estable para que no tengas problemas en la conexión, pero eso no puede controlarse [Estudiante 12]”.

“Aspectos perjudicados: cuento con muchos más distractores al estar en casa y a veces no me centro en el desarrollo de la clase [Estudiante 13]”.

“Algo negativo creo que es la falta de un contacto más cercano al que sin quererlo estamos acostumbrados [Estudiante 14]”.

“Como aspecto negativo, tal vez se pierde algo de "humanidad" al no estar cara a cara con el profesor y los compañeros, y es más fácil distraerse que si estuviera presencialmente en clase [Estudiante 16]”.

“Por otro lado, considero que lo que más perjudicado se ha visto con la asignatura online ha sido el contacto social, ya que hasta que llegó esta pandemia estábamos muy acostumbrados a ir a clase, ver a nuestros compañeros y profesores, etc. y ahora tenemos que interactuar con ellos a través de una pantalla [Estudiante 26]”.

5. DISCUSIÓN

El objetivo planteado en esta investigación se centra en conocer la percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía sobre el proceso de aprendizaje de la enseñanza online. El presente trabajo de investigación muestra resultados de interés respecto a otros estudios que se puedan realizar al respecto y que faciliten su comparativa con los resultados que se puedan extraer de otro tipo de estudiantes o en contextos educativos divergentes para conseguir la transferibilidad de los hallazgos encontrados. La primera aportación destacable de esta investigación es la experiencia de formación que se describe y que se desarrolla mediante una metodología de formación online. Por otra parte, es relevante conocer las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos relativos a los contenidos, la metodología, la plataforma utilizada para articular el

aprendizaje y los aspectos relacionados con la interacción que se produce entre el profesor y el alumno.

En relación con los contenidos, los resultados muestran un alto grado de satisfacción con los objetivos, el temario, el planteamiento general en cuanto a estructura y organización de la asignatura y con los criterios de evaluación establecidos. En este sentido, según señalan Collins y Moonen (2001) es importante que las universidades tengan en cuenta cómo acceden los estudiantes a los contenidos de las asignaturas y de qué forma se utiliza la tecnología aplicada a los procesos educativos.

En relación con la metodología utilizada, los estudiantes se encuentran conformes con la secuenciación temporal y el volumen de los trabajos solicitados o con el sistema de evaluación planteado. Por su parte, presentan un alto grado de satisfacción con elementos como el conjunto de recursos utilizados para soportar el aprendizaje, con la metodología de trabajo grupal, con la realización de sesiones síncronas durante la asignatura, ya que las consideran fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje o con la gestión del tiempo que han realizado durante la realización de la asignatura en modalidad online. En relación con la metodología, el estudio realizado por Burkle (2011) concluye que los docentes deben ser conscientes de que sus estudiantes cuentan con estilos de aprendizaje distintos y que, por lo tanto, será necesario crear ambientes de aprendizaje diferentes que se adapten a sus habilidades y aptitudes concretas.

Cabe destacar que, a pesar de la satisfacción general con la modalidad de impartición de la asignatura, la mayoría de las estudiantes se decanta por la impartición de la asignatura en modalidad presencial o semipresencial, principalmente por el contacto con el resto de los compañeros y con el profesor. En este sentido, la inclusión de la tecnología en los procesos de aprendizaje requiere de la adaptación de los enfoques pedagógicos y a su vez, necesita del conocimiento profundo del proceso pedagógico que se produce en la modalidad virtual (Bates, 2000).

En cuanto a los aspectos relacionados con la plataforma de aprendizaje, los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con la organización de los recursos en la plataforma, resaltando la sencillez para la

navegación por los distintos recursos, a la vez que señalan el correcto funcionamiento de diferentes elementos (vídeos, enlaces, documentos, PDF, etc.).

En cuanto a la interacción entre profesor y alumno, los estudiantes presentan altos grados de satisfacción en cuanto a la motivación proporcionada por el profesor, la existencia de espacios para la interacción, la correcta resolución de dudas, la buena actitud del profesor o su nivel, grado de preparación y conocimiento para poder impartir la asignatura en modalidad online. Estos resultados coinciden con los estudios realizados por Hiltz (1990), Holley y Haynes (2003) y Moller (1998) en los que constataron el potencial que tienen las tecnologías de la información para potenciar la interacción con los docentes. De forma más concreta, según el estudio realizado por Moller (1998) cuando se utiliza la tecnología para gestionar la interacción entre los alumnos y los docentes, los estudiantes señalan que se perciben más comprometidos con el aprendizaje y que obtienen un mayor rendimiento.

En resumen, más del 60% de los estudiantes presentan una satisfacción sobresaliente con la modalidad de impartición de la asignatura. No obstante, Burkle (2011) señala que para que sea posible beneficiarse de las ventajas de los contextos online es necesario transformar los entornos diseñados para el aprendizaje presencial a contextos virtuales en los que estén presentes las herramientas necesarias y se reciba la formación adecuada tanto para los estudiantes como para los profesores.

6. CONCLUSIONES

La pandemia producida por el coronavirus ha alterado los sistemas educativos situando a la educación virtual como una de las posibles respuestas a la crisis sanitaria. Este hecho ha favorecido que muchos estudiantes hayan vivido sus primeras experiencias educativas con tecnología y que hayan transformado sus concepciones. El sistema educativo está afrontando los procesos de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas distintas al modelo tradicional (Izquierdo y Galán, 2019) y ayudándose de la tecnología para articular la formación (Izquierdo, 2020).

En base a los resultados de este trabajo es posible concluir que el aprendizaje en modalidad online se ve afectado en muchas ocasiones por los prejuicios que presentan los estudiantes hacia esta modalidad, en muchas ocasiones, debido al desconocimiento que existe sobre ella. Existen varios componentes realmente relevantes para el aprendizaje que se relacionan con la predisposición del estudiante para formarse en esta modalidad y con la capacitación y formación del docente para impartir docencia en modalidad virtual. Igualmente, relevante es el sistema de gestión que soporta los contenidos y los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de aprendizaje o la conexión a Internet de la que se disponga los estudiantes, así como los medios tecnológicos disponibles para los actores que intervienen en la formación. Coinciden con esta cuestión Cabrera (2020), Quintana (2020) y De Vincenzi (2020) quienes señalan las limitaciones tecnológicas que se producen, en algunas ocasiones, en los entornos de aprendizaje virtuales producidas por la escasez de ordenadores, ausencia o fallos en la conexión a Internet o inexistencia de un lugar físico adecuado para estudiar en el hogar.

Como conclusión, cabe destacar que en la sociedad actual vivimos inmersos en un ambiente en el que proliferan las tecnologías. La modalidad de formación virtual es hoy una realidad en las instituciones de educación superior y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta modalidad presenta múltiples beneficios para los estudiantes y sus procesos de formación. La repercusión e influencia de la tecnología en el ámbito educativo ha potenciado su aceptación y ha contribuido a que su crecimiento haya sido exponencial en la educación superior (Marriot et ál., 2004; Breen et ál., 2001), por lo que debe ser considerada para la formación futura de los estudiantes junto con las modalidades presencial y semipresencial.

7. REFERENCIAS

- Acevedo, D., Tirado, D. F., y Montero, P. M. (2015). Perfil de Aprendizaje y Rendimiento Académico en una Asignatura de Química en Modalidad a Distancia y Presencial en dos Programas de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 8(6), 39-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600006>.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- Bates, A. (2000). *Managing Technological Change; Strategies for Colleges and University Leaders*. Jossey-Bass Publishers.
- Bernardo, J., y Caldero, J.F. (2000). Investigación cuantitativa (4); Métodos no experimentales. En J. Bernardo y J.F. Caldero, *Aprendo a investigar en educación* (pp. 77- 93). RIALP, S.A.
- Blocher, M., y Sujo, L. (2002). Is online learning for everyone? En A. Sposetti, S. Elstein y M. Rivero (comps.), *Educación y Nuevas Tecnologías. Propuestas y Experiencias Nacionales e Internacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Breen, R., Lindsay, R., Jenkins, A., y Smith, P. (2001). The role of information and communication technologies in a university learning environment. *Studies in Higher Education*, 26(1), 95-114.
- Burkle, M. (2011). El aprendizaje on-line: oportunidades y retos en instituciones politécnicas. *Comunicar*, 37(19), 45-53.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139.
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (13).
- Collis, B., y Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World*. Kogan Page.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.

- Esteban, M. (2002). Consideraciones sobre los procesos de aprender y comprender. Una perspectiva psicológica para el análisis del entorno de la educación a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 4.
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en la investigación cualitativa. Morata.
- García-Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia*. Síntesis.
- George, C., y Ramírez, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, 5, 65-78.
- González, M. (2007). Las TIC como factor de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. En J. Cabero (Coord.), *Tecnología educativa* (pp. 219-232). McGraw-Hill.
- Hiltz, S. R. (1990). *Evaluating the Virtual Classroom*. In HARASIM, L. (Ed.). *Online Education: Perspectives on a New Environment*. Praeger Publishers.
- Holley, D., y Haynes, R. (2003). The INcoterm Challenge: Using Multimedia to Engage Learners. *Education and Training*, 45(7), 392-401.
- Horvat, A., Dobrota, M., Krsmanovic, M., y Ciudadanov, M. (2015). Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance. Analysis. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 515-527. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788033>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C., y Gallardo-Pérez, J. (2019). The Importance of ICTs for Students as a Competence for their Future Professional Performance: the Case of the Faculty of Business Studies and Tourism of the University of Huelva. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 201-213. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.434>
- Izquierdo, V., y Galán, J. I. (2019). Virtualización de materiales educativos. El caso del Máster en Business Analytics and Data Science. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campos (eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*, (pp. 833-841). Dykinson.
- Izquierdo, V. (2020). Guidelines for instructional design for teaching in a blended learning course. En A. V. Martín García (ed.), *Blended learning: convergence between technology and pedagogy*, (pp. 167-182). Springer.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Ku, H.-Y., Tseng, H.-W., y Akarasriwo, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers inhuman Behavior*, 29, 922-929.

- Linares, J. (dir.). (2018). *Revolución digital. Impacto de las nuevas tecnologías en el directivo*. Fundación CEDE.
- Marín, V., y Cabero, J. (2015). Innovando en el aula universitaria a través de DIPRO 2.0. *Revista Sophia*, 11(2), 155-168.
- Marín, V., Reche, E., y Maldonado, G. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 33-43.
- Marín, V., Sampedro, B. E., y Vega, E. (2017). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las plataformas de formación. Estudio de caso. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 283-303.
- Marriott, N., Marriott, P., y Selwyn, N. (2004). Accounting undergraduates' changing use of ICT and their views on using the Internet in higher education – a research note. *Accounting Education*, 13(1), 117-130.
- Moller, L. (1998). Designing Communities of Learners for Asyn - chronous Distance Education. *Educational Technology Research and Development*, 46(1), 115-122.
- Moreno, M. (coord.) (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Paredes-Labra, J., Freitas, A., y Sánchez-Antolín, P. (2019). De la iniciación al manejo tolerado de tecnologías. La competencia digital de los estudiantes madrileños antes de la educación secundaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/03>
- Pena, J., y Nicholls, C. (2004). Analyzing student interaction and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers and Education*, 42, 243-265.
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A., y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación y UNED.
- Pino, M. (2008). Aplicaciones de herramientas de e-learning a la docencia presencial. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 1(4). 87-95.
- Pinto, A. M., y Izquierdo, V. (2021). El desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria. Una experiencia innovadora. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú-Vázquez (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación*, (pp. 3006-3024). Editorial Dykinson.
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11.

- Ramírez, J. C., Méndez, B., y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3(1), 1-6.
- Rivadulla, J. C. (2015). Concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre Moodle. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 68-72.
- Rodríguez-García, A. M., Raso-Sánchez, F., y Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Rodríguez, M., y Rivadulla, J. C. (2015). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: percepciones de un grupo de estudiantes sobre los usos de la plataforma Moodle. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 27-46.
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto, Revista de educación*, (Número Extra 0), 11-30.
- Sam, T. L. (2015). E-learning benchmarking survey: a case of University Utara Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 3(4), 269-276.
- Sosa, A., Salinas, J., y Benito, B. de (2018). Las tecnologías emergentes en las actividades de aprendizaje al implementar un modelo de incorporación de tecnología en el aula. *European Journal of Education Studies*, 4(1), 155-173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.115866>
- Starkey, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: a digital age learning matrix. *Technology, pedagogy and education*, 20(1), 19-39.
- Tello, I., De Miguel, L., y López, M. D. (2012). Entornos personales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(2), 123-142.
- Valencia-Ortiz, R., Garay, U., y Cabero-Almenara, J. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes del uso que los estudiantes hacen de Internet y su relación con la modalidad de estudio. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.411781>
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *Internet and Higher Education*, 33, 86-92.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.002>

RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

MARIANA N. SOLARI-MERLO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Como acertadamente reflexiona Jiménez Cardona (2020), la docencia, la investigación y la innovación (transferencia de conocimiento y tecnología) son los ejes principales y señas de identidad de las universidades:

“Lo que una Universidad ha sido, es y seguirá siendo viene determinado, en buena medida, por qué enseña y cómo lo enseña, de tal forma que adquiere notable relevancia el llamado proceso de transmisión de conocimiento, integrado por dos componentes: el primero, estratégico y proactivo, dirigido a dar respuesta efectiva a las necesidades y demandas de la sociedad y el tejido productivo... y el segundo, operativo, que pone su acento en hacer todo lo posible para alcanzar el cumplimiento efectivo del servicio público de educación superior en cuanto a la formación de las sucesivas generaciones de estudiantes que acceden a la Universidad”. [Jiménez Cardona 2020: 2]”.

En este sentido, es necesaria una mirada constante hacia la realidad que evite la desconexión que puede producirse entre el mundo académico y los problemas y necesidades reales de la sociedad.

Entre los cambios más destacables de las sociedades actuales, destaca el producido por la irrupción de las nuevas tecnologías y su implementación y expansión hacia diversas áreas de la vida de las personas que antes permanecía ajenas a tales desarrollos. Así, los cambios en el modo en que nos comunicamos parecen ser los más evidentes, pero estas innovaciones han tenido, a su vez, repercusión en el ámbito laboral, económico, de acceso a la información y, como no puede ser de otro modo,

en el aprendizaje (Rodríguez Izquierdo, 2010: 34). Como bien apuntan Morales y Landa (2004: 146-147), el alumnado que hoy cursa estudios universitarios se prepara para acceder a un mercado laboral muy diferente que el existente hace diez años y

“los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos”.

Así, se hace patente la necesidad constante que tienen las universidades de adaptarse a los tiempos actuales (Rodríguez Izquierdo, 2010; Pages et al., 2016: 34); de incorporar los conocimientos que tienen lugar en las diversas disciplinas; implementar las nuevas tecnologías; formar a sus docentes para que estos, a su vez, puedan impartir una enseñanza de calidad. En definitiva, una necesidad de innovar y reinventarse.

2. RECURSOS TIC

Existe un amplio abanico de recursos TIC disponibles en el mercado. Su amplitud es tal, que sería imposible abarcarlo en una exposición de estas características. Incluso, siempre correríamos el riesgo de dejar alguna innovación fuera dado que su acelerado crecimiento dificulta enormemente analizarlos todos.

El objetivo de esta exposición, no obstante, no es la de ofrecer un catálogo extenso. Es precisamente lo contrario. Dada la amplia oferta de recursos y plataformas existente en la actualidad, queremos centrar la atención en aquellos que, tras haberlos probado e incorporado de un modo u otro a la docencia, han resultado ser de utilidad. Entendemos que la búsqueda del recurso adecuado en cada momento, si es que existe dicho elemento, consume una importante cantidad de tiempo al docente, algo que, dadas las numerosas obligaciones a las que nos vemos inmersos en la actualidad, no siempre es un elemento con el que podemos contar. Es sabido que esta es una de las principales causas de la reducida o incluso nula incorporación de las TIC en la docencia (en profundidad, De Miguel, 2005; Marcelo et al., 2011; Rodríguez y Santana, 2015; Cano García et al., 2018: 13-14). La *carrera universitaria*, especialmente en las primeras etapas, obliga al profesorado a tener

múltiples frentes abiertos: investigación, elaboración de artículos científicos, participación en congresos y jornadas, presentación de comunicaciones, participación en proyectos de i+d+i, colaboración en otros trabajos colectivos, actividades de gestión, colaboración con su área, entre otros. En el ámbito estrictamente docente, el profesor no sólo tiene que preparar el contenido material de sus clases, algo que en los primeros años de la carrera puede suponer numerosos créditos de materias diversas, lo que incrementa el esfuerzo y dedicación necesarios para impartir la docencia con un mínimo de calidad. Asimismo, debe encargarse de las tutorías de alumnos, planear las actividades prácticas, realizar actividades gestión de carácter más burocrático en relación con las diversas asignaturas, etc. Esto supone que su tiempo de dedicación disponible, materialmente, se agote. Sencillamente, no se cuenta con el tiempo necesario para emprender una búsqueda de recursos en la inmensidad de la web, seleccionar aquellos que, *a priori*, parecen más prometedores, aprender su manejo, probarlos y experimentar con ellos, e idear el modo en que los incorporarán a sus clases, ajustando el contenido de la materia al recurso –y las posibilidades que ofrece- en cuestión.

En este sentido, como apuntábamos, el objetivo de este trabajo es ofrecer al docente una selección de recursos que, tras probarlos, han resultado efectivos para la docencia universitaria.

Conviene, no obstante, hacer una precisión. Las experiencias que a continuación se relatarán han tenido lugar en torno a diversas asignaturas del Grado en Derecho y del Grado en Criminología y seguridad de la Universidad de Cádiz. Y esta información es relevante porque, en muchas ocasiones, la materia condiciona la utilidad del recurso. Dicho de otra forma, la enseñanza del Derecho y de la Criminología difieren de la enseñanza de la Biología o las Matemáticas. Las metodologías empleadas son distintas y, por tanto, las necesidades que surgen en cada caso son diferentes también. En este sentido, el docente que se aproxime al uso de estos –u otros- recursos deberá tener esto presente, comprendiendo que, en determinados casos, los recursos TIC podrán adaptarse sin mayores inconvenientes a una disciplina científica u otra; en otros, en cambio, es probable que el objeto de su materia suponga que

los recursos no le sean de tanta utilidad, debiendo buscar otros que mejor se adapten a sus objetivos.

En la siguiente exposición se han organizado los recursos en atención a los distintos ámbitos implicados en la docencia. Entendemos que, en cada caso, son los que mejor se adaptan a las necesidades docentes. Con esto queremos apuntar que, al enfrentarnos a la búsqueda de recursos – TIC o de otro tipo-, debemos tener siempre presente el objetivo buscado. No es lo mismo querer dinamizar la exposición de la teoría que necesitar un recurso para la evaluación *online*, o para introducir elementos de *gamificación* en las clases. Si bien es cierto que existen recursos que tienen muchas utilidades, algunos resultan más efectivos que otros según cuál sea la fase de la enseñanza en la que se quiera implementar.

En este sentido, se han asociado los recursos a las siguientes fases:

- Exposición de contenidos
- Aprendizaje
- Recursos de trabajo
- Evaluación y autoevaluación

2.1. EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS

Una actividad característica común a todos los docentes, sea cual sea el nivel en el que imparte sus clases, así como la disciplina en la que se inserta, es que, en algún momento, deberá exponer contenido ante su audiencia –esto es, el alumnado. Esto resulta evidente en las metodologías tradicionales, pero también es válido para otras metodologías más novedosas como las que incorporan elementos de *flipped classroom*. Incluso en estas últimas, el profesorado debe proporcionar explicaciones –sino de la materia al completo, del método a emplear-, realizar actividades, exponer cuestiones prácticas relativas al desarrollo de la asignatura –sistema de evaluación, porcentajes de la calificación, bibliografía o material a emplear, etc. En este sentido, consideramos que este apartado es el que presenta un carácter más transversal, dado que fácilmente puede adaptarse a cualquier metodología y/o disciplina.

Los recursos para analizar son:

- Prezi
- Canva
- Genially

2.1.1. Prezi

Prezi es una empresa fundada en 2009 que desarrolla herramientas de presentación virtual. Su recurso más popular, y por el que rápidamente alcanzó la fama, es el de integrar la función de zoom en las presentaciones. No obstante, en 2019 desarrolla un novedoso recurso para integrar la propia imagen del interlocutor en las presentaciones, dando lugar a un vídeo en el que se integran tanto las explicaciones del propio narrador como las *diapositivas* con zoom.

TABLA 1. Algunas cifras

<p>2009. Año de fundación 2019. Lanzamiento de Prezi video 100 millones de usuarios alrededor del mundo 360 millones de presentaciones creadas con Prezi 9 idiomas en los que está disponible Prezi 195 países del mundo</p>
--

Fuente: Prezi, 2021

Creación de presentaciones

El primer paso, como en cualquier plataforma, es registrarse. Para esto, basta con una dirección de correo electrónico y una contraseña.

Una vez que validamos la cuenta –confirmando el correo electrónico–, debemos seleccionar nuestro rol (estudiante, educador, negocios u otro) con el objeto de que Prezi ofrezca las herramientas y plantillas que mejor se ajusten a nuestros objetivos en cada caso. Cabe destacar que esta configuración se puede cambiar más adelante, si se desea. Seleccionado “educador”, se nos pregunta por el nivel de la enseñanza.

Para la creación de presentaciones se proporcionan tres opciones:

- Crear desde cero
- Utilizar una plantilla existente
- Subir un archivo de *power point* y realizarle los ajustes necesarios para que se vea a modo de prezi, con zoom (opción de suscripción con coste)

Al crear una presentación desde cero, la plataforma nos ofrece una serie de imágenes con las que trabajar, con posibilidad de ampliar esta oferta en el caso de suscribir una cuenta Premium. Cabe destacar que la imagen principal de la presentación es una. Es mediante la realización de zoom como nos acercaremos a las diversas zonas que queramos destacar introduciendo conceptos clave. La siguiente imagen ejemplifica esta situación:

FIGURA 1. Prezi relativo al tema “la Política criminal supraestatal” impartido en la asignatura Política criminal del cuarto curso del Grado en Criminología y seguridad de la Universidad de Cádiz.



Fuente: Elaboración propia. Accesible en <https://prezi.com/lcahh3g3lzmz/politica-criminal-supraestatal/?present=1>

Como se puede comprobar en la figura 1, la imagen principal es el mapamundi y, sobre el mismo, se han ido añadiendo elementos sobre los que se irá realizando zoom para aproximarse a las distintas explicaciones del tema. En cada aproximación –tantas como se desee-, se pueden

añadir bloques narrativos, textos, imágenes –también *gifts*, *stickers*, etiquetas e iconos- y/o vídeos –subidos directamente a la plataforma o mediante links a *youtube*-. Las posibilidades de subir un audio –con sonido o la narración del contenido- o añadir un gráfico están sujetas a suscripción Premium. Asimismo, es posible añadir zoom a un archivo de pdf o presentación de *power point* de la que dispongamos previamente, que quedarán incorporados en la presentación.

En la visión del editor, la imagen se asemeja a lo que se vería utilizando el programa de *power point*, con la diapositiva en la que estemos trabajando en ese momento en el centro y las restantes diapositivas a la izquierda, dispuestas según el orden establecido para su presentación, esto es, según el orden en el que se vayan realizando los distintos zooms.

Finalizada la edición, y de no contarse con suscripción, la presentación tiene que ser *online*, con la opción de que la misma transcurra manualmente o de modo automático cada cuatro, diez o veinte segundos.

En el caso de que se desee utilizar una plantilla existente, el proceso se simplifica puesto que únicamente deberemos ir editando el modelo según nuestras necesidades, introduciendo o suprimiendo los elementos que se consideren oportunos.

Creación de videos

La otra funcionalidad de *prezi* que se va a comentar es la relativa a la creación de videos. Para esto, es necesario contar también con una cuenta validada.

Realmente se trata de un sistema muy sencillo ya que únicamente se debe partir de una presentación existente. Esto es, una vez creada la presentación –desde cero o desde plantilla-, señalamos la opción “crear vídeo” situada arriba a la derecha en nuestro visor de edición. Al hacerlo, debemos autorizar el acceso a la cámara y, algo especialmente relevante, practicar el modo en que se encuadra la imagen en todo momento puesto que las diferentes transiciones pueden tapar al narrador.

Una vez que comprobamos estos parámetros, podemos grabar la presentación o iniciar una retransmisión en directo. Para realizar esto último es necesario tener instalado un software específico de prezi cuya descarga es gratuita. Cabe destacar que, mientras realizamos la presentación, se puede activar o desactivar la propia presentación, alternando entre la imagen del narrador en solitario, la imagen del narrador junto con las diapositivas o únicamente las diapositivas, según interese en cada momento.

En caso de que no se transmita en directo, la visualización del video deberá ser *online*. La descarga de este y el acceso sin conexión están disponibles únicamente para las modalidades Premium de suscripción

2.1.2. Canva

Canva es una herramienta de diseño gráfico y publicación *online* creada en 2013. Al estar especialmente –que no únicamente- orientada al diseño gráfico, uno de sus puntos fuertes son los aspectos visuales y la claridad que aporta en la transmisión del mensaje. Su objetivo, no obstante, es aportar facilidad a la creación de contenidos con estas características para usuarios que no son expertos en diseño gráfico. Esto es, un manejo sencillo e intuitivo para todos.

TABLA 2. Algunas cifras

2013. Año de fundación
+ 50 millones de usuarios
+5000 millones de diseños creados con Canva
+1700 empleados
100 idiomas en los que está disponible Prezi
190 países del mundo

Fuente: Canva 2021

Creación de contenidos

Al igual que en las restantes plataformas, el primer paso es registrarse y validar la cuenta. Hecho esto, la plataforma nos permite crear diversos contenidos en función de las siguientes categorías:

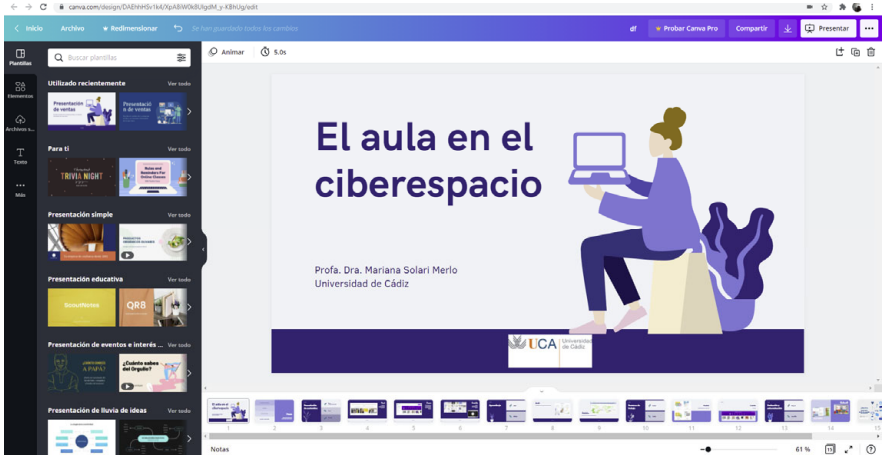
- Presentaciones: se verán a continuación
- Redes sociales: creación de post con el formato y las características más apropiadas para cada una de las principales redes sociales, tales como *Instagram*, *Facebook*, *Tik Tok*, *Youtube* o *Twitter*, entre otros
- Vídeos: permite la creación de videos, sea con carácter general, sea con un destino específico tal como la publicación en una red social, un anuncio, *Youtube*, etc.
- Impresiones: permite diseñar productos que serán luego objeto de impresión, tales como tarjetas de visita, tazas, lienzos, pegatinas, postales, invitaciones, etc.
- Marketing: creación de logos, posters, *flayers*, *banners*, etc.
- Oficina: herramientas para la creación de currículums, informes, cartas, propuestas, facturas, entre otros.
- Otros: entre los que se incluyen infografías, *collage* de fotos, fondos de pantalla, gráficos, portada para libros o revistas, mapa mental, fondo virtual para zoom, sitio web, calendario, agenda, historietas, entre otros.

En el caso de creación de presentaciones, como es el expuesto en el presente epígrafe, se debe seleccionar en primer lugar el tipo de presentación que se quiere crear: una presentación clásica, narrada, adaptada a formato móvil, en formato 4:3 o una presentación mediante lluvia de ideas.

En las presentaciones clásicas, al igual que ocurría con *prezi*, se puede comenzar de cero o seleccionar una plantilla existente, algunas de las cuales son de suscripción Premium. De seleccionar una plantilla, se nos abrirá dicha presentación y tendremos que seleccionar las diapositivas

que queremos reutilizar, que no tienen que ser todas necesariamente. Hecho esto, la visión del editor se refleja en la siguiente figura:

FIGURA 2. Canva creado para la presentación de la ponencia “El aula en el ciberespacio” pronunciada en el Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas celebrado online los días 24 y 25 de junio de 2021



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 2, la imagen central se corresponde con la diapositiva con la que se esté trabajando en cada momento. Debajo, se encuentra el menú con las distintas diapositivas que componen la presentación. El menú con las herramientas necesarias para la edición está en la parte izquierda de la pantalla, sombreado en negro.

Entre las opciones disponibles en el menú (primer elemento que encontramos de izquierda a derecha) figuran las siguientes:

- Plantillas: resulta extraño que, habiendo seleccionado ya la plantilla a utilizar, se presente nuevamente esta opción. Su finalidad, no obstante, es la de permitir incorporar diapositivas concretas de diversas plantillas a nuestra presentación. Así, seleccionada la plantilla deseada y, dentro de esta, la diapositiva (o diapositivas) que queremos añadir, se nos pregunta si deseamos sustituir la diapositiva actual –con la que estamos trabajando en este momento- o añadir la diapositiva nueva como una nueva página. Posteriormente, se puede cambiar el

orden de presentación simplemente arrastrando la diapositiva al lugar deseado.

- Elementos: permite añadir los diversos recursos disponibles, tales como líneas y formas; elementos gráficos –similar a iconos-; fotos, vídeos y audios de canva; gráficos; marcos y cuadrículas.
- Archivos subidos: permite subir archivos de imagen, vídeos o audios que quedarán integrado en el sitio que se seleccione de la presentación. Asimismo, la plataforma ofrece la posibilidad de grabar un video en ese momento para incorporarlo a las diapositivas.
- Texto: se ofrecen diversos estilos para añadir texto a las diapositivas, destacando especialmente en su diseño.

Asimismo, es posible modificar otros aspectos estéticos tales como el color y fondo, e introducir elementos animados, tanto dentro de las propias diapositivas como en su transición, de modo similar a las posibilidades que ofrece *power point*.

Estas opciones son válidas tanto si se trabaja con una plantilla como si se crea una presentación desde cero. Ahora bien, dado los aspectos de diseño especialmente cuidados en canva y la variedad de plantillas existentes, trabajar con modelos previos resulta lo más aconsejable.

Finalizada la edición, es posible descargar la presentación en formato ppt, pdf, jpg o vídeo, entre otros. Cabe destacar que canva ofrece la posibilidad también de grabar la presentación, integrando la imagen del narrador en un círculo debajo a la izquierda de la misma. Esto es, no queda integrado dentro de las diapositivas como prezi. Realizada la grabación, es posible descargar el archivo.

2.1.3. Genially

La última plataforma para comentar en este apartado es también la más novedosa. Genially fue creada en 2015 en España. Se trata de una web que, al igual que las anteriores, permite la creación de múltiples contenidos, pero, en este caso, destaca especialmente por sus aspectos interactivos y dinámicos.

Creación de contenidos

Como en cualquier plataforma, tras crear y validar la cuenta, es posible crear diversos recursos partiendo desde cero o utilizando una de las muchas plantillas disponibles. Las posibilidades que se ofrecen son:

- Presentaciones
- Infografías
- Gamificación
- Imagen interactiva
- Vídeo presentación
- Guía
- Material formativo
- Otros: como currículum, tarjetas de presentación, gráficos, entre otros.

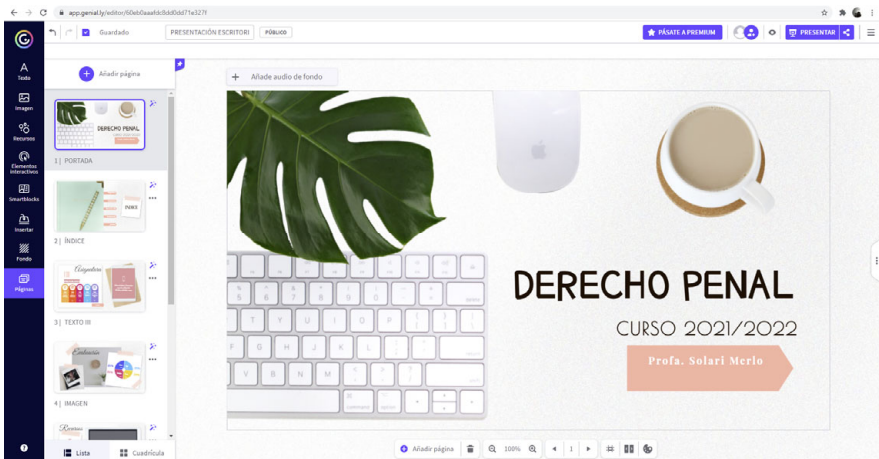
En todas las opciones, existen plantillas disponibles sobre las que se puede trabajar, algunas de ellas son de suscripción Premium.

Una vez accedemos al recurso deseado -en el presente caso, la presentación-, el escritorio de editor presenta similares características a las anteriores plataformas expuestas. En el centro, la diapositiva central sobre la que estemos trabajando (o imagen, según el caso). A la izquierda, la visión en miniatura de las distintas diapositivas que forman parte de la presentación que podemos ir seleccionando para trabajar en ellas o mover arriba o abajo según el orden que se quiera. A la izquierda de estas, se encuentra el menú con las distintas opciones de edición. Así, se encuentra:

- Texto: con diferentes opciones de formato y caligrafías
- Imagen: con imágenes y gift de la propia plataforma. Es posible también subir imágenes propias
- Recursos: íconos, formas, gráficas, líneas y flechas, ilustraciones, mapas, entre otros
- Elementos interactivos: uno de los puntos fuertes de la plataforma, que permite introducir elementos dinámicos a las presentaciones
- Smartblocks: con gráficas prediseñadas y con una estética especialmente cuidada.
- Insertar: audios y vídeos subidos por el usuario
- Fondos: de colores, abstractos o con imágenes.

En la siguiente figura se ilustra este contenido

FIGURA 3. Presentación de Genially creada por la autora



Fuente: Elaboración propia. Accesible en <https://view.genially.com/60eb0aaafc8dd0dd71e327f/presentation-presentacion-escritorio>

2.2. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Los recursos que se expondrán en este apartado están destinados a facilitar al alumnado la comprensión y estudio del contenido material de las asignaturas. En este sentido, entendemos que el docente puede fomentar su utilización a efectos de que el estudiantado se familiarice con los mismos y los integre en sus hábitos de estudio. Es decir, no tienen por qué limitarse a la asignatura en la que se imparte docencia.

En nuestra experiencia, y a efectos de fomentar una primera aproximación, se han realizado diversas tareas en clase que incluyen la preparación de los distintos temas con los recursos que se comentarán. Esto es, fomentando el aprendizaje colaborativo, se responsabiliza a los estudiantes a elaborar material de estudio –en base al proporcionado por el profesorado- que será compartido con los compañeros. Así, no sólo se logra una mayor implicación y motivación, sino que, además, el alumno se hace responsable de su preparación puesto que su parte no viene a ser sino una pieza más del puzzle de material que prepararán entre todos.

Los recursos para analizar son:

- Anki
- Bubbl

2.2.1. Anki

Anki es una herramienta especialmente útil para el aprendizaje colaborativo. Se trata de un software libre desarrollado en 2006 que permite la memorización mediante tarjetas o *flashcards*. Para esto, se utiliza el método de la memorización espaciada, donde el programa registra las respuestas del usuario y, según se acierte o no, prolonga los intervalos en los que se vuelve a enseñar la tarjeta.

Creación de material

La utilización del programa requiere su previa instalación. Una vez accedemos al mismo, se deberán crear las tarjetas de memorización. El sistema está inspirado en el método de estudio –analógico- mediante

fichas; se trata de tarjetas, donde de un lado, se escribe un concepto y, en el reverso, su definición. En base a este procedimiento básico, el sistema permite añadir tanta complejidad como se desee. Así, es posible:

- Introducir textos con palabras ocultas que el usuario deberá completar (*cloze*)
- Introducir palabras en otro idioma que el usuario deberá pronunciar correctamente (para esto, en el reverso de la tarjeta se introduce un audio con la pronunciación correcta)
- Presentar imágenes con espacios para introducir el nombre correcto (músculos, huesos, etc.)
- Entre otros

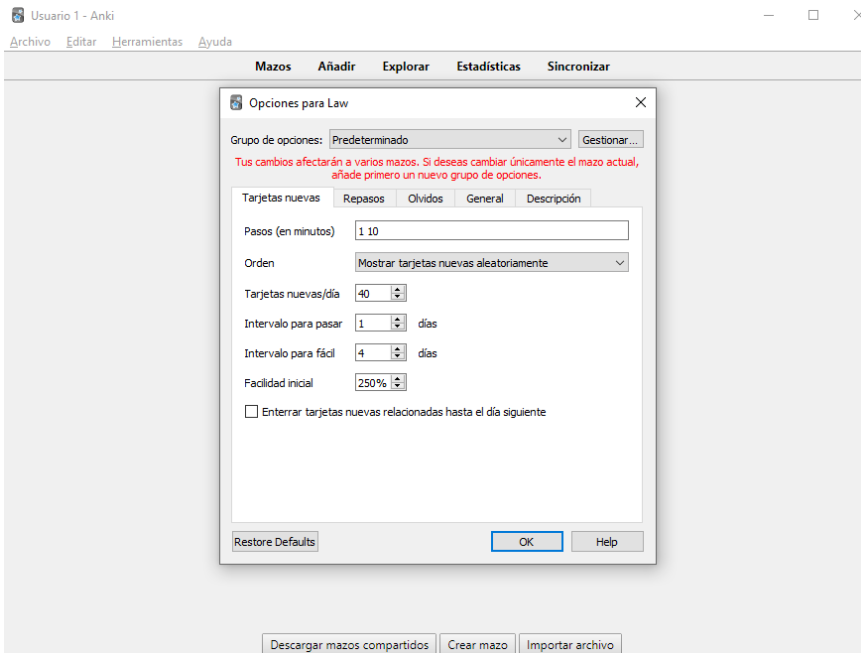
Las creadas tarjetas van conformando un mazo. Un usuario puede tener diversos mazos. Así, si lo llevamos al ámbito de una asignatura, los diez temas que pueden componer el contenido del curso, por ejemplo, serían diez mazos distintos, cada uno con un número determinado de tarjetas.

Cabe destacar que es un sistema colaborativo por lo que se puede acceder a mazos creados por otros usuarios. Existen muchos disponibles, especialmente relativos al aprendizaje de idiomas. En lo que aquí interesa, la colaboración es especialmente útil para que los mazos sean compartidos entre los estudiantes. Según el modelo de uso propuesto en este trabajo, la clase se puede dividir en grupos y cada uno se encargaría de la preparación del mazo correspondiente a cada tema.

Estudio

Una vez creadas las tarjetas, comienza el estudio. Cada usuario – alumno- selecciona el mazo que desea estudiar y el programa le va mostrando las diferentes tarjetas que lo componen en un orden aleatorio. El número de tarjetas que se estudia en cada sesión puede configurarse por cada usuario.

FIGURA 4. Pantalla de configuración de Anki



Fuente: Elaboración propia.

Las tarjetas se clasifican en tres categorías:

- Nuevas: tarjetas creadas o descargadas que no han sido estudiadas
- Aprendiendo: tarjetas mostradas ya, pero con un aprendizaje no consolidado aún
- A repasar: tarjetas aprendidas, pero que necesitan repasos espaciados para no olvidar

Así, en cada sesión de estudio, el alumno se enfrenta a las tarjetas que necesita aprender o repasar. Cuando se trata de una tarjeta que se está aprendiendo, tras cada respuesta se debe señalar:

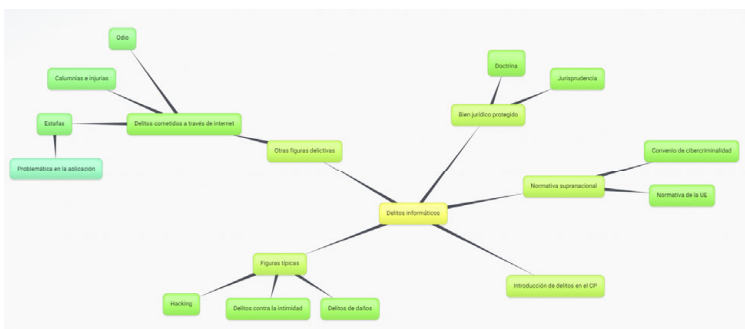
- *Otra vez*: se entiende que la respuesta ha sido errónea por lo que el programa la vuelve a enseñar en un breve período de tiempo
- *Bien*: tarjeta respondida correctamente. En este caso, el intervalo de tiempo en el que la tarjeta se vuelve a enseñar se prolonga
- *Fácil*: la tarjeta pasa directamente a la categoría de “a repasar”

En el caso de las tarjetas de repaso –aprendidas ya-, las opciones a señalar son las mismas, con lo que los intervalos guardan la misma proporción. Únicamente se añade “difícil” a las opciones de respuesta, que sería una categoría intermedia entre “otra vez” y “bien”. En este caso, el tiempo de espera antes de volver a enseñar la tarjeta es más reducido que si la tarjeta estuviera bien respondida.

2.2.2. Bubbl.us

Se trata de una plataforma que permite la creación de mapas mentales en línea y su posterior descarga. Se trata de un sencillo recurso de muy fácil manejo que facilita la tradicional creación de esquemas de estas características, pero aportando una mayor claridad. Asimismo, los mapas creados pueden ser constantemente editados de ser necesario, lo cual evita inconvenientes de tener que empezar el trabajo de cero en caso de error o necesidad de modificación.

FIGURA 5. Ejemplo de creación de mapa mental con Bubble.us



Fuente: Elaboración propia.

Ciertamente, existen muchos recursos de estas características, pero nos decantamos por este especialmente por su simplicidad. Entendemos que la creación de mapas mentales tiene la finalidad de simplificar el entendimiento general de los temas, su estructura e interrelación entre partes, por lo que se ha priorizado en la herramienta que visualmente fuera muy simple, que no ofreciera una imagen caótica o confusa. Como puede verse en la figura 5, todos los bloques tienen las mismas características. Únicamente se diferencian en el color según el nivel e interdependencia de los conceptos. En el centro, en amarillo, la idea principal y, a su alrededor, van surgiendo las distintas ramas que van tornando hacia un verde más oscuro según su nivel de dependencia. Estos colores, valga señalarlo, también se pueden editar. En los casos en que se ha implementado este recurso en clase, se hizo de modo conjunto con Anki, asignando a distintos grupos la creación de un mapa mental de cada tema. Este mapa posteriormente se puede descargar en formato de JPG y subirse al campus virtual para que sea accesible para los restantes grupos.

2.3. RECURSOS DE TRABAJO: PADLET

Existen diversos recursos que los alumnos pueden utilizar en su trabajo y preparación de las asignaturas. Algunos de ellos han sido vistos en esta exposición. Así, por ejemplo, Canva permite la preparación de infografías y posters que son especialmente útiles para la creación de presentaciones o exposiciones de prácticas o trabajos de investigación. De hecho, en ocasiones se exige que el empleo de estas herramientas para que el alumno se habitúe a su manejo.

En este apartado, no obstante, nos centraremos en la plataforma de padlet. Se trata de un recurso que facilita el trabajo en grupo a través de la colaboración y plasmación del trabajo en un muro o padlet. Asimismo, permite la supervisión del trabajo por parte del profesor, pudiendo intervenir en la dinámica del grupo o ser un mero espectador.

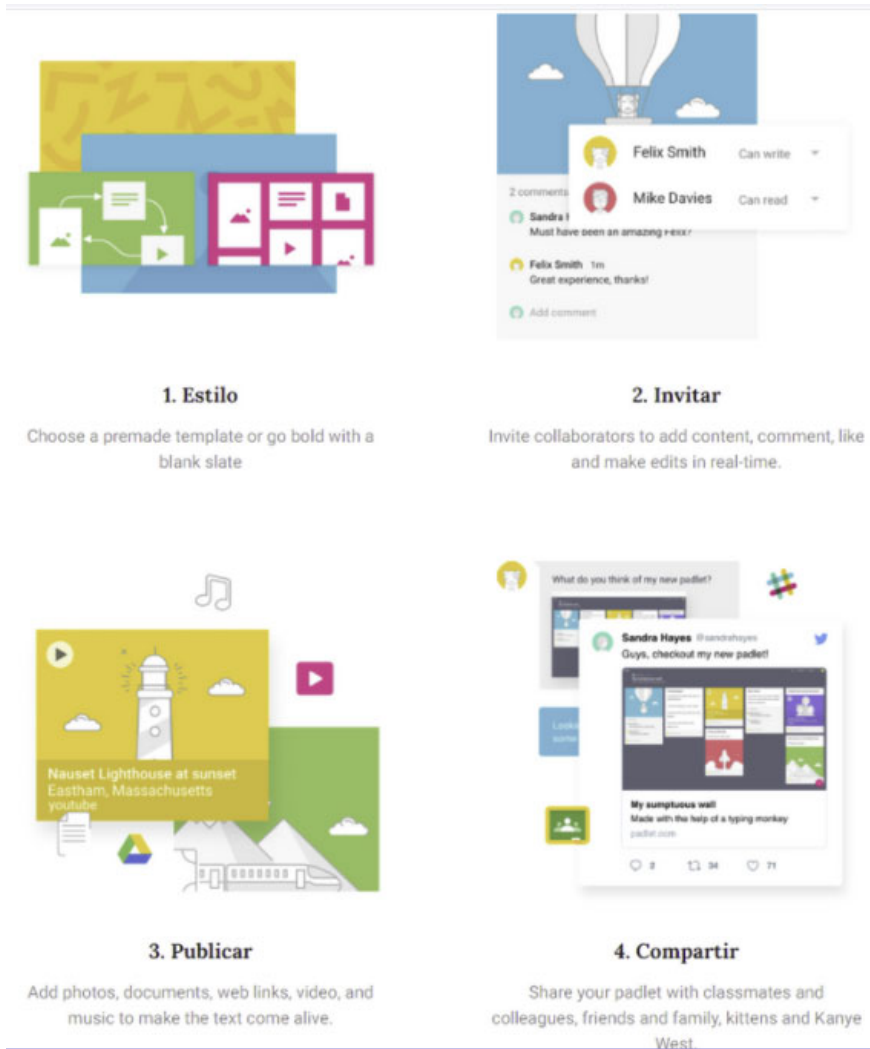
La creación del padlet del grupo estará a cargo de uno de sus integrantes, que deberá añadir al resto de miembros y, en su caso, al profesorado. Los usuarios a añadir deberán estar registrados en la plataforma para poder ser invitados. Cuando lo haga, el creador del padlet deberá

seleccionar los permisos de los que dispone el invitado entre las siguientes opciones, ordenadas de menor a mayor posibilidad de acción:

- *Puede leer*: únicamente puede realizar esta acción. Sería el caso del papel del profesorado, en el caso de que no quisiera intervenir en la dinámica del grupo
- *Puede escribir*: además de leer, puede crear publicaciones. El docente seleccionaría esta opción en el caso de que quiera dejar sus aportaciones y comentarios en el padlet
- *Puede editar*: además de las anteriores, puede editar las publicaciones de otros usuarios. Cuando lo haga, quedará constancia de que la publicación ha sido modificada por este usuario
- *Puede administrar*: máximos poderes. Además de lo anterior, puede aprobar las publicaciones de otros usuarios, modificar o eliminar el padlet, así como invitar a otros usuarios a unirse. Esta es la opción que se recomienda asignar a todos los miembros del grupo a efectos de que haya la máxima responsabilidad –e igualitaria- entre todos. No obstante, según la finalidad y dinámica de los trabajos, el docente puede recomendar otra opción.

Como señalábamos anteriormente, el docente puede participar en el padlet a efectos de supervisar el progreso de los trabajos y, si se desea, introducir comentarios mediante publicaciones, sea para valorar u orientar, sea para proporcionar recursos al grupo. Del mismo modo, puede comprobar las intervenciones de los distintos miembros del grupo ya que, a cada uno, se le asigna un color cada vez que publica por lo que su aportación es claramente identificable.

FIGURA 6. Proceso simplificado de creación de padlet.



Fuente: Padlet.com.

2.4. RECURSOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Finalmente, como recursos orientados al auxilio del profesorado en lo que sería la última fase de la enseñanza, se encuentran los relativos a la evaluación de conocimientos. Se ha añadido también “autoevaluación” en el título del epígrafe puesto que, como se verá, pueden constituir una herramienta especialmente útil para que el alumnado compruebe sus

propios conocimientos y detecte las necesidades de estudio antes de enfrentarse al examen final.

En este caso, ¡nos centraremos en Socrative y Kahoot!, aunque las plataformas existentes son muchísimas más. Se han seleccionado estas dos por su simplicidad en el manejo y, a su vez, por cumplir con los objetivos buscados.

El método es similar en ambas plataformas. El profesor debe crear un cuestionario, los alumnos lo responden y el profesorado puede descargar el informe de respuestas posteriormente y, así, comprobar la comprensión del tema. Ahora bien, las características concretas varían en uno y otro.

Creación de cuestionario

Para la creación de un cuestionario es necesario seleccionar el tipo de pregunta que se desea realizar. En Kahoot!, las opciones son:

- Quiz: pregunta con opción de múltiple respuesta
- Pregunta de verdadero o falso
- Pregunta de respuesta abierta
- Puzzle: los participantes deben ordenar las respuestas según se indique
- Quiz + Audio: tras oír un audio subido por el docente, los alumnos deben seleccionar una respuesta

Cabe mencionar que las últimas tres categorías son de suscripción Premium.

En Socrative, por su parte, encontramos:

- Pregunta con opción de múltiple respuesta
- Pregunta de verdadero o falso
- Pregunta de respuesta abierta

En la configuración de las preguntas, Kahoot! permite limitar el tiempo de respuesta así como asignar una puntuación especial a determinadas preguntas (que valgan el doble, por ejemplo). Socrative, por su parte,

permite limitar las respuestas a un único intento, lo que resulta especialmente útil en el caso de evaluaciones.

Creado el cuestionario, se pone a disposición de los alumnos. Cabe destacar que en Kahoot! existe la posibilidad de responder en modo de equipos, lo que resulta útil en caso de que el cuestionario se integre como una práctica grupal o se realice una *competición* en clase, introduciendo notas de gamificación.

Según nuestra experiencia, preferimos el empleo de Kahoot! para experiencias de gamificación y recursos de autoevaluación puestos a disposición de los alumnos mientras que Socrative se reserva a casos de evaluación de conocimientos. Esto es así porque, mientras que en Kahoot! destacan especialmente sus aspectos visuales, lo que lo hace muy atractivo a los alumnos, Socrative permite un mayor control de las respuestas y los parámetros asociados a las mismas. Así, en este último caso, la configuración del cuestionario permite optar entre:

- Feedback inmediato tras la respuesta, sin que se pueda cambiar el orden en el que aparecen y señalando su acierto o error tras cada pregunta
- Navegación abierta: el alumnado puede moverse libremente entre las preguntas y cambiar sus respuestas hasta el momento final del envío
- Control del progreso por parte del profesorado, donde este controla la sucesión de preguntas y comprueba de forma inmediata las respuestas emitidas por cada alumno.

Esta última opción es especialmente adecuada si se pretende realizar una evaluación en la misma clase, donde todos los alumnos puedan ir respondiendo a la vez en sus dispositivos conforme al ritmo marcado por el docente.

Cualquiera sea la plataforma elegida, se pueden descargar informes con las respuestas de cada alumno con posterioridad. Si bien, cabe mencionar, los informes de Socrative son mucho más completos.

3 CONCLUSIONES

Queremos concluir este trabajo destacando especialmente la dificultad que presenta compaginar los aspectos de innovación docente e investigación al respecto con las múltiples obligaciones a las que se enfrenta el profesorado universitario, especialmente en las primeras fases de su carrera.

Asimismo, la formación en nuevas tecnologías entendemos que es una necesidad imperante para el profesorado. Como se señalaba en la introducción, se trata de preparar, formar, a alumnos que ingresarán en un mercado laboral demandante de estos conocimientos y destrezas. En este sentido, cuanto mayor sea la incorporación de las TIC a lo largo de la etapa de formación, más facilidad tendrá el alumnado en su manejo.

En este sentido, los recursos expuestos han sido seleccionados teniendo en cuenta dos notas esenciales: cumplir con los objetivos marcados en cada fase y resultar sencillos en su manejo. No se trata de añadir una dificultad extra que, a la postre, suponga un impedimento para su empleo. Así, ante dos (o más) recursos que cumplan con la misma finalidad –y en el panorama actual contamos con un número inmenso de recursos–, entendemos que se debe seleccionar aquel que resulte más intuitivo y fácil de manejar, tanto para el profesorado como para el estudiantado.

4 REFERENCIAS

- Cano García, M. E. et al. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitaria sobre evaluación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, núm. 4, octubre-diciembre, 11-32.
- De Miguel, M. D. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid, MEC/Universidad de Oviedo.
- Jiménez Cardona, N. (2020). Reflexiones acerca de una experiencia de “gamificación” en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universitat de Barcelona. *Revista De Educación Y Derecho. Education And Law Review*, núm. 21. Octubre 2019- Marzo 2020, 1-13

- Marcelo, C. et al. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15(2), 181-198.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004) Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, Vol. 13: 145-157.
- Pagés, et al. La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Aloma. 2016, 34(1), 33-43.
- Rodríguez, J.A. y Santana, P.J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa? Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado, 19(3), 380-404.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. Education in the knowledge society (EKS), vol. 11, núm. 1, (Ejemplar dedicado a: Buenas prácticas de enseñanza con TIC), 32-68.

5 RECURSOS WEB

Prezi: <https://prezi.com/>

Canva: <https://www.canva.com/>

Genially: <https://genial.ly/>

Anki: <https://apps.ankiweb.net/>

Bubbl: <https://bubbl.us/>

Padlet: <https://padlet.com/>

Socrative: <https://www.socrative.com/>

Kahoot!: <https://kahoot.com/>

APRENDIZAJE DIALÓGICO EN TIEMPO DE COVID, UNA EXPERIENCIA INTRAUNIVERSITARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCAM Y PONTIFICIA COMILLAS

JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ

Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)

JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ

Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)

JORGE BURGUEÑO LÓPEZ

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, trabajar de la mano de las tecnologías para construir escenarios educativos comunes, aunando la realidad de dentro y fuera de la universidad, es una meta de la educación presente y futura. Más aún, tras el impacto generado por la pandemia de COVID-19 en el ámbito social y educativo, que es materia de estudio a nivel mundial, aun cuando todavía no se logra vislumbrar la repercusión que los cambios generados por el coronavirus ha tenido en los docentes, los alumnos, la Universidad como institución y la relación que se establece entre todos estos actores. Investigaciones impulsadas desde la Unión Europea (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia y Di Gioia, 2020) inciden en remarcar la preocupación de los estudiantes y sus familias por el impacto negativo de la pandemia en la educación, un 80% de los estudiantes consultados así lo manifiestan, concluyendo que se necesitan mejores metodologías que sirvan de apoyo para la educación a distancia o semipresencial, incidiendo en la necesidad de promover nuevas fórmulas de comunicación entre los estudiantes, así como, entre los discentes y los profesionales que ya están ejerciendo su labor profesional.

Con esta investigación tratamos de conocer los resultados de un proyecto de innovación en la que se crea una comunidad de aprendizaje 3.0 a través de redes sociales (Twitter) y herramientas de trabajo colaborativo (Meet y Google Drive), que sirve como metodología para el encuentro formativo entre estudiantes a distancia, interconectados de la mano de los medios digitales constituyendo un sistema activo y fluido, donde los estudiantes participan con la finalidad de alcanzar unas metas y, al mismo tiempo, viven en un constante proceso de aprendizaje y autoco-nocimiento que les ayuda a progresar.

1.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y UNIVERSIDAD

Tal y como indican Moreno y López (2018) desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje “las instituciones aprenderán verdaderamente cuando otorguen más capacidad y mayores niveles de poder a los grupos y los individuos que los componen”. Cumplir con la propuesta de estos autores es lo que se pretende en este proyecto situando a los alumnos como actores y no espectadores del aprendizaje. La expresión «comunidades profesionales de aprendizaje» se equipará a otras que la literatura científica ha ido proponiendo como comunidades de práctica o comunidades de participación (Wenger, 2001). Merçon (2021) define las comunidades de aprendizaje como aquellos grupos que sostienen intereses y propósitos comunes, comparten determinados sistemas de creencias, modos de ver y hacer y establecen formas variadas de relación social (grupos, asociaciones, organizaciones) que les dispensan apoyo, reconocimiento e identidad, al tiempo que, como una contrapartida, también les exigen ciertos compromisos y lealtades.

A pesar de lo comentado, hay que ir un poco más allá a la hora de definir las comunidades de aprendizaje, su andamiaje está construido sobre paradigmas modernos del aprendizaje, sobre las ideas de Vygotsky, Dewey o Bandura, entre otros. La aparición de las comunidades de aprendizaje ha ido paralela a profundos cambios en la sociedad y en el mundo científico, tres fundamentales son los que explica Escudero (2009): En primer lugar, la concepción del conocimiento y el aprendizaje como fenómenos y procesos activos y situados en contexto: los conocimientos ya no son realidades estanco, no son abstractos, las personas, su entorno

y la cultura de la propia organización, determinan, de una u otra forma, el conocimiento, el estudio de dichas premisas, acerca al individuo hacia el aprendizaje. En segunda posición la visión sobre qué es y cómo se construye el conocimiento, el conocimiento tiene una naturaleza social y cultural, sin menoscabo del carácter personal del aprendizaje, los contenidos y procesos implicados en ello son culturales y grupales; aprender a utilizar herramientas significa mucho más que la mera aplicación de reglas; los contextos y sus condiciones de uso están ligados a contextos de práctica de la comunidad que las usa, y ello está configurado a su vez por los modos en que los miembros de tal comunidad ven el mundo. Y, por último, en tercer lugar, el carácter distribuido del conocimiento, el conocimiento se construye a nivel grupal: se trata de reconocer que existen múltiples perspectivas y racionalidades repartidas entre las personas sobre la práctica totalidad de asuntos de la vida cotidiana.

La construcción teórico-práctica de las comunidades de aprendizaje ha venido acompañada de diferentes investigaciones que le han ido dando forma. En un primer momento se llevaron a cabo diferentes investigaciones sobre trabajos cooperativos y su eficacia en determinadas escuelas (Lieberman, 1990; Leithwood y Louis, 1998). Poco a poco la Universidad fue dotando a los alumnos de un papel activo como parte fundamental de esta comunidad, en donde todos los colaboradores que en ella conviven se forman para responder con mayores garantías a una sociedad en constante cambio. Muchos son los que han intentado ahondar en la definición de las comunidades de aprendizaje, con sus determinados matices (Sackney, Walker, y Mitchell, 2005; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson y Smith, 2005; Escudero, 2009; Bolívar, 2016; Giles, Rivera y Trigueros, 2020). Algunas de las características principales, recogidas por Krichesky y Murillo (2011, p. 70) que ayudan a entender cómo es una comunidad de aprendizaje y de qué manera se fundamenta en un aula, son:

1. Liderazgo distribuido entre los alumnos.
2. Aprendizaje individual y colectivo.
3. Compartir la práctica entre iguales.

4. Confianza, respeto y apoyo mutuo.
5. Apertura, redes y alianzas.
6. Responsabilidad colectiva.
7. Condiciones para la colaboración.

Coincidiendo con lo ya comentado, para Barrio (2005, p.131):

“Las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación educativa, cultural y social de los centros educativos y su entorno que, basados en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de toda la comunidad, intentarán integrarse en la sociedad del conocimiento”.

Para conseguir este objetivo, de modo más técnico se exponen tres claves para hacer de un grupo de estudiantes una comunidad de aprendizaje:

1. El trabajo por comisiones: es imprescindible establecer formas de organizarse horizontales en la que tanto alumnos como profesores puedan dialogar para el enriquecimiento mutuo, pudiendo fomentar el trabajo entre iguales, así como respetar los intereses y talentos de los discentes.
2. La participación: promover diversas maneras y tiempos para el trabajo, fomentando una metodología flexible que respete la diversidad del alumnado.
3. Toma de decisiones: las decisiones son consensuadas, en cada una de las tareas el profesor se ofrece como guía, pero no tiene la última palabra, por lo que los procesos se vuelven más comunitarios y participativos, beben de técnicas dialógicas, lo que ayuda a que todas las opiniones y visiones sean tenidas en cuenta.

1.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS, ESCENARIOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA UNIVERSIDAD.

Las metodologías activas son el fruto actual de las grandes teorías de la educación de mitad del siglo XX. El constructivismo, el aprendizaje por

acción y descubrimiento, el aprendizaje significativo, entre otras, han servido como andamiajes para la consecución de propuestas metodológicas donde la posición del alumno en el proceso de enseñanza ha variado sustancialmente. Tal y como explican Labrador y Andreu (2008, p.16) “las metodologías activas permiten a los estudiantes construir conocimiento y aplicarlo integralmente en varios ámbitos de la vida fomentando su desarrollo competencial”.

Como indican Arias, Ortiz y del Carmen (2018, p. 18) la competencia se define como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones”. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, se considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio elenco de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Del Pozo (2012), siguiendo esta línea, señala tres puntos clave para entender el concepto de competencia como:

- Capacidad: El conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten alcanzar resultados.
- Acción: La puesta en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño de estas.
- Contexto: Las capacidades se movilizan en función de las circunstancias y de escenarios cambiantes.

Dadas las características que el aprendizaje competencial conlleva como capacidad, acción y contexto y debido a las posibilidades que presentan las metodologías activas, se diseña este proyecto para, además de todo ello, responder a la quietud presente en los últimos años por parte de los alumnos universitarios que insisten en poner en relieve la distancia que existe entre lo que se estudia en la Universidad y lo que supone la práctica profesional en la realidad, por lo que solicitan proyectos capaces de aunar estas dos visiones. Es por todo lo comentado, por lo que un proyecto como el presente intenta poner en marcha una comunidad

interconectada a través de los medios digitales en forma de sistema activo y fluido, donde los estudiantes participan con la finalidad de alcanzar unas metas y, al mismo tiempo, viven en un constante proceso de aprendizaje y autoconocimiento que les ayuda a progresar, a conseguir y redefinir los fines continuamente.

1.3. REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN PANDEMIA.

El uso e implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante los últimos años en el mundo educativo ha venido acompañado de un diálogo, desde diferentes visiones y campos de conocimiento, en torno a sus posibilidades, limitaciones y excesos, abriendo diferentes líneas de investigación que han hecho reflexionar a la totalidad de actores sobre las metodologías más convenientes para un uso beneficioso en docentes y discentes. Sin duda, la evolución tecnológica acaecida ha sido un factor determinante en el desarrollo de organizaciones y personas (García, Socorro y Ancona, 2012), la universidad, como institución abierta e inmersa en los procesos de cambio social, ha visto cómo el uso de estas tecnologías ha afectado en profundidad todos los ámbitos que la componen, especialmente en tiempos de pandemia.

Además, entre los múltiples desafíos que el virus COVID-19 ha presentado en el ámbito educativo, uno principal ha sido el conectar a alumnos y profesores en pos de fórmulas metodológicas que ayudarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta situación tan especial. También se ha constatado la necesidad de crear espacios educativos virtuales sólidos, que atiendan a la diversidad y que puedan ser adaptables a diferentes contextos, contenidos, competencias y asignaturas. El garantizar herramientas y metodologías sincrónicas que puedan ser utilizadas por un gran número de estudiantes, tanto dentro como fuera de la universidad, así como, promover metodologías que cambien los roles tradicionales entre profesor y alumno modificando los sistemas existentes de evaluación para que estén acordes con las nuevas formas de aprender. Son desafíos presentes que se han visto agravados por la pandemia vivida que ha acelerado la necesidad de generar proyectos con un claro soporte on-line, donde los alumnos conozcan los contenidos, desarrollen

competencias y, a la misma vez, se genere un vínculo entre la teoría y la futura práctica profesional.

Dentro de este marco social concreto, las herramientas tecnológicas actuales, especialmente las redes sociales, pueden ayudar a generar interacciones que permitan promover el conocimiento si son utilizadas de manera formativa. En lo que al trabajo en la Universidad se refiere el uso transversal de estas herramientas puede suponer co-crear el conocimiento, es decir, trabajar de manera dialógica y colaborativa a pesar de la distancia física. Se trata, por tanto, de tejer redes de conocimiento entre alumnos, docentes, instituciones y profesionales.

Es importante destacar que, en lo que a la educación superior concierne, el trabajo transversal con las nuevas tecnologías en todas las áreas, entre otras ventajas, conlleva el fomento de la atención a la diversidad siendo un elemento potenciador del aprendizaje, promoviendo la capacidad de aprender a aprender. Tal y como manifiestan Triguero, Sánchez y Vera (2012), las TIC brindan excelentes oportunidades para desarrollar las capacidades de comunicación, análisis, resolución de problemas, gestión y recuperación de la información, también habilidades como flexibilidad, productividad, profesionalización, participación y motivación (Vadillo y Lazo, 2011).

Los resultados de la investigación llevada a cabo a través del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (Sanmartín, Ballesteros, Calderón y Kuric, 2020) indican que el uso de Internet y redes sociales ha aumentado entre los jóvenes durante el confinamiento manifestando una valoración general de las TIC positiva, destacándose su importancia para mantener el contacto social y el aprendizaje. Los jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años comparten sus ideas, vidas y conocimientos a través de la red y, a la vez, también son consumidores que buscan información con el ánimo de leer o aprender sobre los temas o las cuestiones que les son de interés. En esta misma investigación, se indica que Internet y las redes sociales son utilizadas por estos jóvenes principalmente para buscar información (92%) curiosear en los perfiles de otras personas (81%) compartir informaciones y opiniones (74%), fotos y vídeos (72%) y seguir webs o blogs (70%).

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos del proyecto de innovación. En primer lugar, se considera necesario señalar el objetivo general del proyecto, que perfila las líneas de actuación que se llevan a cabo a lo largo del curso:

- Promover una mayor participación y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de los grados de educación, fomentando la opinión crítica de los futuros maestros en relación con temas educativos trascendentales en su formación como docentes

Para el adecuado cumplimiento de dicho objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos, que marcan pautas más concretas de acción:

- Posibilitar una comunidad de aprendizaje interconectada a través de los medios digitales, que sea un sistema activo y fluido en el que los estudiantes participen con la finalidad de alcanzar unas metas y, al mismo tiempo, genere un proceso de crecimiento personal y autoconocimiento.
- Vincular la docencia universitaria con la práctica profesional y la realidad educativa.
- Promover la interacción y el debate entre los futuros maestros y profesionales en ejercicio actual en labores educativas.
- Fomentar la colaboración y el encuentro entre alumnos de diferentes universidades, públicas y privadas, mediante la realización de un proyecto comunitario de aprendizaje.
- Desarrollar competencias y utilizar herramientas que permitan el trabajo colaborativo y dialógico.

3. METODOLOGÍA

El eje vertebrador de la metodología escogida para este proyecto de innovación es la generación de una comunidad de aprendizaje 3.0, es

decir, la creación de una comunidad de aprendizaje en entornos digitales con una clara visión innovadora y transformadora. Molina (2005) defiende estos entornos de aprendizaje dado que, al compartir ideas o ideales comunes, aumenta la voluntad y la motivación para aprender y colaborar, y se incrementa el compromiso personal con respecto al proceso de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje no solamente benefician al sujeto particular, sino que, al compartir un objetivo común, generan mayor implicación y motivación en todas las personas implicadas en ella. De esta manera, esta idea se ve sustentada en los elementos pedagógicos esenciales recogidos por Elboj et al. (2002): una participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente. Los alumnos forman parte de la construcción de los contenidos de la asignatura, por lo que se integran con una motivación elevada en los procesos de aprendizaje con sus compañeros y profesores. Al mismo tiempo, los docentes parten de una premisa en la que sus expectativas con respecto a sus estudiantes son altas, de modo que este aspecto pueda repercutir de forma directa en los resultados y en la implicación de los alumnos (Morales, 1998).

Para ello, educadores y estudiantes se hacen partícipes de la creación y elaboración de buenas prácticas educativas sustentadas en los contenidos teóricos propios de la asignatura, trabajando de manera conjunta (cada uno con su rol) y teniendo la oportunidad de formar parte de los procesos de toma de decisiones y de expresar sus necesidades, intereses e ideas (García et al., 2013).

Esta práctica, además, se ve acentuada con la participación en dicho proyecto de dos universidades localizadas en diferentes zonas de la geografía española. La puesta en común de ideas, propuestas y pensamientos sobre los aspectos señalados en las asignaturas del grado de Educación Infantil de ambas universidades y el trabajo colaborativo interuniversitario ha supuesto, por un lado, un enorme reto de coordinación y gestión, pero por otro, una riqueza de visiones y una oportunidad para profundizar en temáticas educativas comunes fomentando la diversidad y la heterogeneidad.

Grupos de alumnos de ambas universidades debían desarrollar cooperativamente una memoria final con los aspectos más relevantes aprendidos durante el proyecto acerca de contenidos tan fundamentales en este campo y con relación directa con su práctica educativa tales como: atención a la diversidad, relación familia-escuela y nuevas tecnologías como herramienta de innovación en la educación. Los estudiantes tenían la oportunidad de elegir uno de estos tres aspectos al comienzo del proyecto para, a lo largo del mismo, ir generando contenido e investigando junto con sus compañeros y, así, poder convertirse en expertos en la temática seleccionada. El equipo interuniversitario, por tanto, está formado por varios alumnos que, a través de herramientas colaborativas, generan una memoria compartida del bloque de contenidos elegido, del cual han estado indagando y compartiendo durante el transcurso de la asignatura.

Esta generación de contenidos y puesta en común de la información se realiza fundamentalmente a través de las ya mencionadas herramientas colaborativas, y, sobre todo, a través de la red social Twitter. Esta situación responde a la necesidad descrita por De Haro (2010), que pone de relieve la incorporación al sistema educativo de aspectos que la sociedad ya está utilizando en su vida cotidiana, destacando el uso de las redes sociales como un servicio apropiado y útil para la creación de contenido, la búsqueda de información y la retroalimentación del conocimiento.

Apenas debería sorprender ya el planteamiento de Reig y Vilchez (2013) de la que denominan como “era de la hiperconectividad”, dado que el crecimiento del uso de Internet y redes sociales y la mejora exponencial de las tecnologías en los últimos años, hacen que se nos haga difícil imaginar una vida en la que no se forme parte del universo tecnológico. La educación no puede quedar al margen de la situación global y del desarrollo, y van siendo cada vez más las experiencias educativas en las que se han utilizado, ya no solo herramientas digitales, sino redes sociales (Vázquez y Sevillano, 2019; Gallardo y López, 2020). Es por ello, por lo que se decide integrar en este proyecto de innovación las herramientas de trabajo colaborativo y las redes sociales, ya que, como indica Buxarrais (2016), promueven nuevas formas de aprendizaje y ofrecen un universo completo de información e interconectividad.

De esta manera, atendiendo a los criterios previamente mencionados, el proyecto se ha dividido en tres fases claramente diferenciadas:

TABLA 1. Fases del proyecto de innovación.

FASE	DESCRIPCIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1 ^a	<p>Se presentaron las tres grandes temáticas a trabajar durante la asignatura: Atención a la diversidad en educación infantil y primaria. La relación familia y escuela. Nuevas tecnologías como herramienta de innovación en la educación. Se formaron grupos interuniversitarios para el trabajo colaborativo. Se llevaron a cabo las sesiones semanales de participación y dinamización de contenidos en la red social Twitter, utilizando el hastag #educalabEDU.</p>	<p>De septiembre de 2020 a octubre de 2020. 2 sesiones de videoconferencia. 7 sesiones de trabajo en la red social Twitter.</p>
2 ^a	<p>En la segunda fase, los alumnos tenían tiempo para organizar reuniones de trabajo colaborativo a través de herramientas digitales para trabajar en un documento común que recogía la información, documentación y los aspectos más relevantes de la investigación realizada en las sesiones de Twitter. El resultado de todo ello tenía que quedar plasmado en un Portfolio final que debían entregar a la conclusión del proyecto.</p>	<p>De octubre de 2020 a noviembre de 2020. 4 sesiones de videoconferencia. 2 sesiones de trabajo con Google Drive.</p>
3 ^a	<p>La última fase consistía en la preparación de un seminario o laboratorio con profesionales que los alumnos habían tenido la oportunidad de conocer en las interacciones y búsquedas en la red social. Para ello, debían contactar con los profesionales que habían seleccionado para comprobar su disponibilidad, y organizar y difundir el evento para la posible participación de personas interesadas en las temáticas educativas planteadas.</p>	<p>De noviembre de 2020 a diciembre de 2020. 2 sesiones de videoconferencia. 1 seminario formativo de 4 horas de duración.</p>

Fuente: elaboración propia

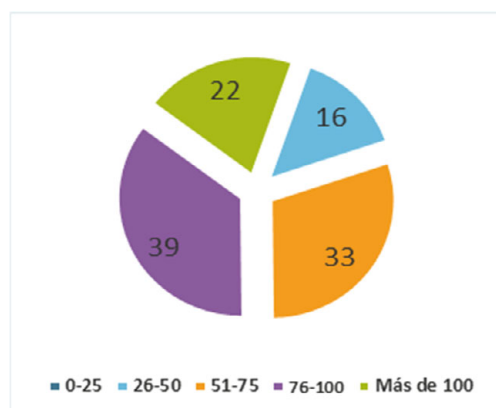
A través de las fases implementadas se pretenden integrar los principios metodológicos de la creación de Comunidades de Aprendizaje 3.0, de manera que los alumnos se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y puedan establecer conexiones virtuales con realidades diversas a las que normalmente no tienen acceso.

4. RESULTADOS

Los alumnos participantes en el proyecto cumplieron un cuestionario de evaluación que ha servido para concretar sus impresiones tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Además, se cuenta con los parámetros de participación que ofrece la red social Twitter como medida de impacto.

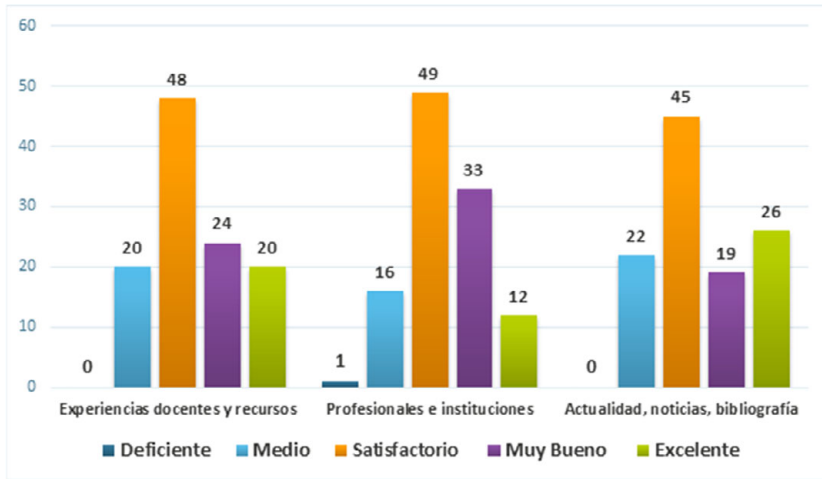
La participación de los discentes en el proyecto ha sido elevada y se puede comprobar a través del número de tweets enviados por cada uno de ellos. Los profesores recomendaron un intervalo mínimo de 25-30 tweets, sin embargo, tal y como se puede comprobar en el Gráfico 1, una amplia mayoría de estudiantes ha superado con creces esta propuesta. 39 de ellos han enviado más de 100 a lo largo de las 8 semanas y 22 entre 76 y 100 tweet. Otro dato importante es que han participado todos y fueron muy pocos los que se limitaron a cumplir con el mínimo establecido.

GRÁFICO 1. Número de tweets publicados por los alumnos/as.



Nota: Elaboración propia.

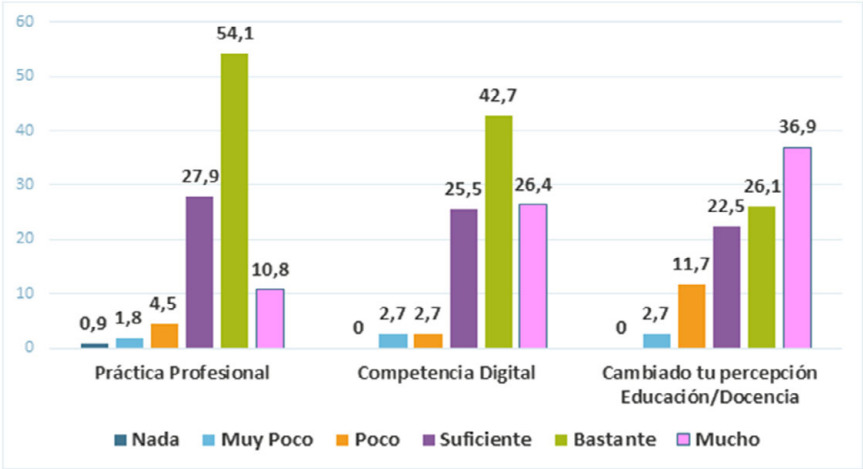
GRÁFICO 2. Conocimientos adquiridos a través de la Comunidad de Aprendizaje en Twitter.



Nota: Elaboración propia.

Fruto del diálogo establecido entre alumnos y con los profesionales de la educación a través de la red social Twitter durante la práctica, los alumnos valoran el conocimiento adquirido y las competencias desarrolladas en lo que se refiere a las temáticas trabajadas. Casi un 85% de los alumnos (Ver Gráfico 2) valoran muy satisfactoriamente la experiencia en el proyecto, la información encontrada y el conocimiento adquirido en todas las temáticas educativas trabajadas. El resto (18%) reconoce en un nivel medio los conocimientos adquiridos a través de la práctica. En cuanto a las valoraciones sobre las contribuciones de la práctica a la propia formación (Gráfico 3) han sido muy positivas, ya que un 86 % reconoce que ha cambiado su percepción de la educación y de su práctica profesional a partir de las experiencias y aportaciones de los propios maestros en la red social. El 95% opina que la práctica llevada a cabo les ha ayudado a mejorar sus competencias digitales, tanto en el acceso como en el tratamiento de la información recibida a través de medios digitales, así como en la devolución de estos. Otros aspectos que destacar, es que el 93% de los alumnos indican que a través de este proyecto han mejorado su opinión crítica frente a la educación actual, debido a que conocen con mayor precisión la práctica educativa actual.

GRÁFICO 3. Contribución de la práctica realizada a tu formación como docente.



Nota: Elaboración propia.

Por todo lo comentado en cuanto a los resultados cuantitativos se refiere, el 86% del alumnado opina que esta práctica ha sido muy beneficiosa para su formación como docentes. Valoran positivamente la presencia de profesorado que interactúa e intercambia sus preocupaciones, intereses y sobre todo sus experiencias y buenas prácticas en el aula, ofreciendo una imagen positiva y comprometida de este colectivo a la sociedad.

Además de los datos cuantitativos aportados, algunas de las opiniones de los alumnos recogidas en el cuestionario de evaluación anónimo sobre el proyecto, son:

Primera alumna participante:

La práctica llevada a cabo me ha ayudado a conocer a un gran número de personas, centros, revistas, asociaciones y entidades relacionadas con el ámbito de la educación, lo que me ha permitido conocer un poco mejor la realidad profesional en la que pronto estaré inmersa. Me gustaría destacar de este proyecto la facilidad de trabajar y cooperar con otros compañeros/as sin que esto suponga un problema pese a la distancia existente, sin duda esta experiencia me ha servido para conocer nuevas metodologías y herramientas que posibilitan la colaboración y el

aprendizaje cooperativo. El uso educativo de las RRSS es algo novedoso para mí, no solo nos sirven para estar en contacto con amigos, sino que consiguen dar una importante visión de lo que realmente nos apasiona, la educación.

Segunda alumna participante:

Este proyecto y las prácticas derivadas del mismo, me ha servido para conocer la diversidad de visiones y estilos docentes que conforman, en la práctica, la institución educativa en España. Pese a las diferencias entre unos y otros, me ha gustado ver cómo son capaces de trabajar en equipo, que es lo mismo que nosotros hemos conseguido en este proyecto. Alumnos de dos universidades / ciudades distintas que consiguen pensar y trabajar juntos para alcanzar metas comunes pese a las diferencias que puedan existir. En mi opinión, hay diferentes clases de docentes, con características y talentos diversos, pero eso es lo preciado, el trabajo entre unos y otros siempre será más enriquecedor y completo que el que un único profesor pueda llevar a cabo. Creo que la puesta en práctica de este tipo dinámicas en la Universidad nos enseña a compartir experiencias, recursos y/o actividades, competencia valiosa para nuestro futuro profesional.

Tercera alumna participante:

En síntesis, creo que esta práctica me ha servido para entender mejor, desde la Universidad, como es el mundo educativo en la realidad. Además, valoro positivamente el poder haber recorrido este camino junto a otros estudiantes de magisterio que, como yo, tienen el compromiso de mejorar personal y profesionalmente.

5. CONCLUSIONES

La participación del alumnado en el proyecto de innovación ha sido tremendamente elevada, y los altos niveles de implicación a la hora de realizar tanto los informes individuales previos y en las sesiones de Twitter como en las sesiones de trabajo colaborativo interuniversitario para la elaboración del Portfolio final, ha reflejado la motivación que los

estudiantes tenían hacia el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura, tan relevantes para su futuro docente.

La interacción entre universidades, además, generó diálogos y situaciones de encuentro que provocaron en los discentes un incremento del interés sobre las temáticas a investigar, un conocimiento más amplio acerca de las diversas realidades educativas de nuestro país y una mayor apertura para compartir y generar contenidos educativos que puedan servir de mejora e innovación en las escuelas de nuestro tiempo.

La conexión entre las diferentes temáticas trabajadas en las clases teóricas previas con las propuestas de trabajo colaborativo también aumentó la incidencia en cuanto a la participación y motivación del alumnado, ya que pudieron constatar en el laboratorio que todas las herramientas investigadas y compartidas en el proyecto, son fundamentales para profesionales de la educación que están trabajando actualmente en centros educativos. La conexión entre la realidad universitaria y los centros profesionales es, sin duda, un punto sobre el que hay que seguir investigando y creciendo, más allá de las propias experiencias de Practicum, dado que sigue existiendo una distancia importante entre las actividades investigadoras que se realizan en las universidades y la realidad profesional de lo que ocurre en las aulas educativas.

La involucración activa del alumnado en su proceso de aprendizaje se considera pieza fundamental para la consecución de un elevado rendimiento académico y para la formación integral de la persona, haciéndose consciente de su propia evolución y desarrollo en dicho proceso y participando como sujeto activo de su transformación como sujeto que aprende.

7. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

Los investigadores agradecen el apoyo de las universidades Católica San Antonio de Murcia y Pontificia Comillas de Madrid la oportunidad de colaboración y de apertura a la innovación educativa en un contexto tan difícil y complejo como el que estamos viviendo. También agradecen a los alumnos de grado de educación primaria e infantil de ambas universidades por la gran acogida al proyecto y las ganas de aprender

que manifestaron a lo largo del curso. Por último, especial agradecimiento también a los profesionales de instituciones educativas que se ofrecieron para participar en el laboratorio final de forma altruista y con el único objetivo de transmitir su experiencia y pasión por la educación a los futuros maestros.

8. REFERENCIAS

- Arias, M., Ortiz, M. y del Carmen, G. (2018). *Perfil y Competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE*. México: Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 2(17), 129-156.
- Bolívar, A. (2016). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 10-33.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.
- Burraxais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20.
- De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. En Naval, C., Lara, S., Ugarte, C. y Sábada, C. (Eds.). *Educación para la comunicación y la cooperación social* (pp. 203-215) Consejo Audiovisual de Navarra.
- Del Pozo, J. Á. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Escudero, J. M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 2(10), 7-31.
- Gallardo, J. A. y López, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2). 174-189.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>

- García, C. A. M., Socorro, M. C. y Ancona, M. D. C. A. (2012). El uso de las tecnologías digitales como un proceso educativo en la sociedad del conocimiento. *Etic@ net*, 12(1), 5-13.
- García, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17, 427(7). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Giles, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2020). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje (University Students' classroom management in a proposal of Service Learning in Physical Education in Learning Communiti. *Retos*, (39), 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>
- Labrador, J. y Andreu, M. (2008). *Libro Metodologías Activas*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (1998). *From organizational learning to professional learning communities. Organizational learning in schools*, 2(3), 275-285.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Cambridge: The Fahner Press.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DiDac*, (78), 72-79. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.75
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC
- Moreno, J. D. M. y López, I. G. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132.
- Reig, D. y Vilchez, L.F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.

- Sackney, L., Walker, K. y Mitchell, C. (2005). Building capacity for learning communities: schools that work. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 9-26.
- Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D. y Kuric, S. (2020). *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4054836>
- Vadillo, N. B. y Lazo, C. M. (2010). La pizarra digital como herramienta de aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 3(61), 2-12.
- Vázquez, E. y Sevillano, M.L. (2019). Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED. *EduTec*, 68, 15-29.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1311>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., & Di Gioia, R. (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. EU Bookshop.
<http://dx.doi.org/10.2760/31977>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

COOOOPERACIÓN, GAMIFICACIÓN Y TIC EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL (GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL)

OLIMPIA GARCÍA LÓPEZ
Universidad de Córdoba

M^a MERCEDES ARIAS GONZÁLEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Desde que las TIC se convirtieron en una realidad en los centros educativos, vienen consolidándose diferentes metodologías de enseñanza en línea y semipresencial. Este último año, el estado de emergencia sanitaria motivada por la COVID-19 ha obligado a las universidades a adaptar procesos de enseñanza-aprendizaje que, tradicionalmente, se venían desarrollando de manera presencial a nuevas modalidades híbridas o íntegramente online. Esta repentina adaptación ha supuesto, sin duda, un reto para toda la comunidad universitaria. En esta línea se desarrolla la presente investigación, en la que se analiza una experiencia que parte del empleo de metodologías activas relacionadas con la cooperación, la gamificación y las TIC para mejorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como los resultados del alumnado. Esta acción, llevada a cabo en la asignatura *Desarrollo de la expresión musical en Infantil* del Grado de Educación Primaria durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021, nace de la necesidad de las autoras del texto de ir adaptándose, de forma repentina, a los cambios tan bruscos en la docencia derivados de la situación actual.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es mostrar las herramientas, estrategias de enseñanza y materiales empleados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en esta asignatura, que se desarrolló en dos modalidades distintas: el sistema híbrido y uno íntegramente online. A este conjunto de herramientas, estrategias y materiales se la ha denominado *Personal Teaching Environment (PTE)* o entorno personal de enseñanza, haciendo un símil del conocido como *PLE (Personal Learning Environment)* o entorno personal de aprendizaje).

3. CONTEXTO

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura obligatoria *Desarrollo de la Expresión Musical en Infantil* de 1º del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, impartida durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021 en la Facultad de Ciencias de la Educación por las Áreas de Música y de Didáctica de la Expresión Musical. Esta es una asignatura de carácter eminentemente práctico, en la que la presencia física del alumnado y el empleo de instrumentos musicales u otros recursos son inherentes al buen desarrollo de esta.

En esta materia, el alumnado recibe un total de cuatro horas de docencia, distribuidas en dos sesiones teóricas de 90 minutos de grupo completo –esto es, 63 alumnos/as– y una sesión práctica de 60 minutos a la que asiste, aproximadamente, un tercio del alumnado (véase FIGURA 1)¹⁰. Sin embargo, como consecuencia de las medidas adoptadas por la Universidad de Córdoba para la prevención y protección frente a la emergencia sanitaria motivada por la COVID-19, la docencia de cada una de estas asignaturas se distribuyó en dos sesiones teóricas de 75 minutos y una sesión práctica de 50 minutos, para facilitar el

¹⁰ Respecto al número de alumnos/as, conviene señalar que, de las 68 personas matriculadas, 63 asistieron regularmente tanto a las sesiones en el aula como a las de videoconferencia, una no asistió, pero realizó el seguimiento de la asignatura de manera autónoma y de los cuatro restantes no se tuvo ninguna noticia a lo largo de todo el cuatrimestre. En cuanto al número de alumnos/as presente en las sesiones prácticas, el alumnado se subdividía en tres grupos medianos, con 20, 23 y 20 estudiantes, respectivamente.

desplazamiento de los grupos de estudiantes y evitar que se formasen aglomeraciones en las entradas y salidas del aula.

FIGURA 1. Horario de la asignatura *Desarrollo de la expresión musical en Infantil* durante el curso 2020/2021.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
15:15 - 15:30		Grupo Mediano 1		Grupo Completo (online)	
15:30 - 15:45					
15:45 - 16:00					
16:00 - 16:15					
16:15 - 16:30			Grupo Completo (presencial)		
16:30 - 16:45		Grupo Mediano 2			
16:45 - 17:00					
17:00 - 17:15					
17:15 - 17:30					
17:30 - 17:45					
17:45 - 18:00		Grupo Mediano 3			
18:00 - 18:15					
18:15 - 18:30					
18:30 - 18:45					

Fuente: elaboración propia

3.1. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA *DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN INFANTIL*

1. Conocer las características físicas del sonido, así como los rudimentos básicos del lenguaje musical, integrándolos de manera globalizada con los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento de la educación infantil.
2. Analizar el currículo de música en la Educación Infantil. Competencias, objetivos, contenidos y metodología.

3. Potenciar la sensibilidad musical y el propio lenguaje expresivo a través del movimiento, la voz y los instrumentos, utilizando recursos como cuentos musicales o dramatización en distintas actividades en las que se contemplen la educación rítmica y melódica.
4. Trabajar repertorio infantil a través de los distintos medios de expresión musical.
5. Desarrollar actitudes de apreciación musical desde la percepción del sonido a audiciones musicales adaptadas a la etapa infantil.
6. Conocer y emplear pautas metodológicas y recursos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil, integrando los medios audiovisuales y las TIC.
7. Despertar el interés de los alumnos por la música, creándoles una actitud positiva hacia ella y sensibilizándoles de su importancia en la nueva realidad social intercultural haciendo hincapié en la integración y atención a la diversidad.
8. Motivar creando un clima de aceptación para que el alumnado se pueda expresar con libertad, proponiendo actividades que estimulen el pensamiento divergente.

3.2. CONTENIDOS TEÓRICOS DE LA ASIGNATURA *DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN INFANTIL*

- Bloque 1: Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. Bases psicopedagógicas de la educación musical en la etapa infantil. La música en el currículo de educación infantil. Interdisciplinariedad.
- Bloque 2: El fenómeno sonoro. Percepción y audición en la educación infantil.
- Bloque 3 Formación rítmica. Ritmo, métrica, movimiento, expresión corporal y danza en infantil.

- Bloque 4: Instrumentos musicales escolares. El cuerpo como instrumento. Instrumentos de sonido indeterminado y determinado.
- Bloque 5: Formación vocal: La prosodia rítmica. La canción infantil.
- Bloque 6: Didáctica de la música. Pautas metodológicas. Recursos didácticos. Juegos musicales. Proyectos de innovación educativa para infantil.

3.3. CONTENIDOS PRÁCTICOS DE LA ASIGNATURA *DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN INFANTIL*

- Bloque 1: Lectura y escritura musical. Pautas didácticas. La música en el currículo de Educación Infantil.
- Bloque 2: El fenómeno sonoro. Percepción y audición en la educación infantil. Creación de entornos sonoros. Juegos auditivos.
- Bloque 3: Formación rítmica. Ritmo, movimiento, palabra, expresión corporal y danza en Infantil. Actividades rítmico-motrices. Repertorio.
- Bloque 4: La práctica instrumental con instrumentos musicales escolares. El cuerpo como instrumento. Instrumentos de sonido indeterminado y determinado. Técnica, repertorio y aplicaciones didácticas.
- Bloque 5: Formación vocal: La canción infantil. Práctica vocal. Repertorio escolar.
- Bloque 6: Didáctica de la música. Aplicaciones prácticas y recursos. Trabajos de creación colectiva. Juegos musicales. Planificación de actividades para proyectos propuestos.

3.4. PARTICIPANTES

El grupo con el que se realizó esta experiencia era bastante diverso en cuanto a sus edades (comprendidas entre 19-50 años), competencia digital y estudios musicales previos.

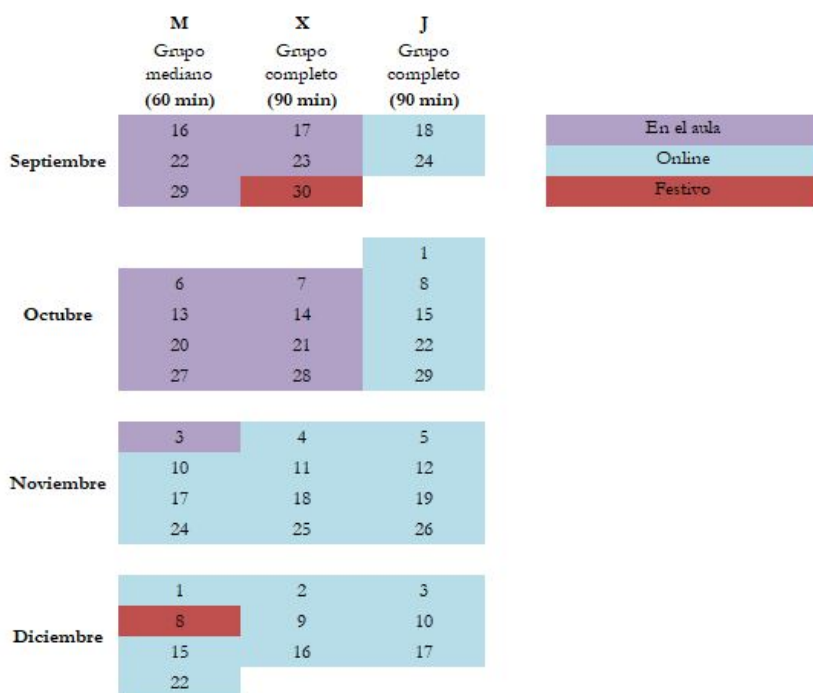
4 DESCRIPCIÓN

Inicialmente, la docencia de la asignatura se planteó en un sistema híbrido de enseñanza que combinaba las clases presenciales en el aula con aquellas impartidas por videoconferencia a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*. Semanalmente, el alumnado asistía a:

- Una sesión teórica en el aula, con la asistencia del grupo completo.
- Una sesión teórica online, con la asistencia del grupo completo.
- Una sesión práctica en el aula, con la asistencia del grupo mediano de prácticas.

Sin embargo, desde el 4 de noviembre de 2020, la docencia se tuvo que adaptar a la modalidad íntegramente online, pasando todas estas sesiones a impartirse por videoconferencia (véase FIGURA 2), sin modificaciones en cuanto al número de alumnos/as presentes en dichas sesiones.

FIGURA 2. Cronograma de las sesiones teóricas y prácticas impartidas en la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil, indicando la modalidad de cada una de ellas.



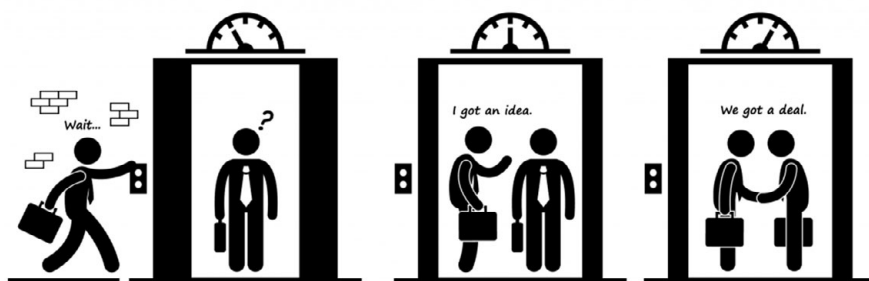
Fuente: elaboración propia

Estos cambios en la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje supusieron un reto para las docentes y autoras del presente capítulo, puesto que, dado el carácter de la asignatura, se consideraba fundamental para conseguir desarrollar las competencias y cumplir los objetivos contemplados en la guía docente de la materia trabajar de manera globalizada, siguiendo una metodología activa y participativa, en la que se construyera el conocimiento desde la experimentación. Por ello, empleando la cooperación, la gamificación y las TIC como *leitmotiv* de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizaron distintas estrategias metodológicas, *apps* e instrumentos de evaluación alejados de los tradicionales para fomentar la participación, la atención y la motivación del alumnado, que a continuación pasamos a exponer.

4.1. EXPOSICIONES SIGUIENDO LA TÉCNICA DEL *ELEVATOR PITCH*

El *Elevator Pitch* o *Elevator Speech* es una manera de transmitir un discurso de presentación exprés, que, generalmente, se utiliza para presentar proyectos creativos o de emprendimiento en el tiempo que dura un trayecto de ascensor –es decir, de uno a tres minutos– (véase FIGURA 3). La idea es comenzar la exposición con preguntas originales y “poderosas”, que tengan un fuerte impacto en los oyentes para, a continuación, dar soluciones ingeniosas a esos interrogantes, en las que la idea del proyecto o el producto generado son los protagonistas.

FIGURA 3. El discurso del ascensor. Imagen explicativa de esta técnica de exposición oral.



Fuente: <https://bit.ly/3AIT0xZ>

En la asignatura, se utilizó esta técnica de comunicación oral para la exposición del supuesto práctico elaborado por el alumnado, que consistía en tres tareas fundamentales:

1. Construcción de un cotidiáfono, a ser posible con materiales reciclados o de muy bajo coste.
2. Exposición oral de la elaboración del instrumento musical, siguiendo la técnica del *Elevator Pitch*, y grabación de un vídeo con una duración máxima de 3 minutos.
3. Recoger en un documento escrito su aplicación didáctica en la etapa de Infantil.

4.2. PRUEBAS ESCRITAS ELABORADAS SEGÚN EL DUA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. Por tanto, su empleo favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Además, e independientemente de la etapa educativa o de la materia que se imparta, el DUA aporta al profesorado estrategias y planes de acción viables, al tiempo que beneficia a todo el alumnado – tenga o no una discapacidad– (Alba, 2012; Alba et al., 2014).

En esta asignatura, se utilizó el DUA para diseñar las pruebas escritas, de manera que el tipo de preguntas fuese muy variado:

- Preguntas tipo test.
- Preguntas de respuesta corta.
- Preguntas de relación.
- Preguntas de desarrollo.
- Aplicaciones didácticas.

Con ello, se pretendía que, independientemente del estilo de aprendizaje, competencias o características personales de cada alumno o alumna, todas las personas tuvieran un amplio abanico de preguntas para desarrollar mejor aquellas que más se adecuaban a su perfil, respondiendo así a la diversidad del grupo mencionada anteriormente.

4.3. ENCUESTAS ELABORADAS CON *MENTIMETER*

Mentimeter es un sencillo sistema de creación de encuestas que permite a los usuarios poder contestarlas grupalmente, de manera anónima, a través de su dispositivo móvil. En las aulas, es un recurso muy útil, ya que permite ir analizando, de manera síncrona, las respuestas del alumnado.

En las sesiones de esta asignatura, se llevaron a cabo encuestas, con respuestas cerradas y abiertas, elaboradas con *Mentimeter*, que propiciaban un posterior debate y reflexión en grupo. En concreto, esta *app*

fue de vital importancia para conocer al alumnado: sus intereses, sus estudios musicales previos, su motivación por el grado que iniciaban, sus expectativas En relación con la asignatura, etc. A esto se denominó, posteriormente, “foto de grupo”. También, tras la explicación de algunos conceptos musicales complejos, sirvió para hacer una evaluación grupal rápida que permitiera comprobar el grado de asimilación de los contenidos impartidos.

4.4. PRESENTACIONES DISEÑADAS CON *GENIALLY*

Genially es una startup de origen cordobés que va camino de convertirse en una de las herramientas más conocidas y utilizadas en el mundo para crear contenido interactivo y presentaciones. Permite insertar en nuestros proyectos: gráficos, vídeos, *gadgets*, imágenes 3D, documentos con diferentes formatos, etc. además de enlaces a los elementos de otras plataformas como *YouTube*, *Google Drive*, *Dropbox* o *Facebook*.

Para esta asignatura, específicamente para el desarrollo de los temas 3 y 4 –correspondientes al Área de Didáctica de la Expresión Musical–, se diseñaron con *Genially* presentaciones con interactividad, juegos, enlaces a otras webs, partituras, audios y vídeos, que, posteriormente, fueron alojadas en *Moodle* (véase FIGURA 4). De esta forma, gracias a *Genially*, fue posible ubicar en una sola presentación todos los recursos utilizados en las sesiones sin necesidad de utilizar diferentes herramientas. Además, esto resultó también beneficioso para el alumnado, ya que este tuvo a su disposición esta presentación, con todo el material trabajado en clase y dispuesto de manera ordenada.

FIGURA 4. Portadas de las presentaciones elaboradas con Genially para la adquisición de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil.



Fuente: elaboración propia

4.5. PRESENTACIONES CREADAS CON *PREZI*

Para abordar los contenidos teóricos de los temas 1, 2, 5 y 6 –correspondientes al Área de Música–, se diseñaron diversas presentaciones en *Prezi*, que incluían textos, imágenes, audiciones musicales, vídeos y preguntas de tipo test que debían ser respondidas por el alumnado

presente en las sesiones teóricas (véanse TABLA 1 y FIGURA 5). Estas presentaciones se alojaron también en *Moodle*, pudiendo ser utilizadas de manera autónoma por el alumnado como materiales para reforzar su proceso de aprendizaje.

TABLA 1. Presentaciones elaboradas con Prezi para la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil.

Tema	Título de la presentación
Tema 1	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 1. Las cualidades del sonido.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.1. El ritmo.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.2. La melodía.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.3. La armonía.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.4. La textura.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.5. La forma.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.6. La dinámica.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.7. La tímbrica.
	Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 3. Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil.
Tema 2	Tema 2. El fenómeno sonoro. Percepción y audición en Educación Infantil.
Tema 5	Tema 5. Formación vocal: la prosodia rítmica y la canción infantil.
Tema 6	Tema 6. La programación de la educación musical en Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. Portadas de las presentaciones elaboradas con Prezi para la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil.



Fuente: elaboración propia

4.6. CUESTIONARIOS GAMIFICADOS ELABORADOS CON *KAHOOT!*

La diversión que aportan los juegos convierte a estos, en el marco de la Enseñanza Superior, en una potente herramienta para aumentar la motivación del alumnado (Prieto et al., 2014; Contreras y Eguia, 2016). De hecho, numerosos autores defienden su utilidad como recursos de aprendizaje ya que este es más efectivo cuando es activo, experimental y basado en problemas (Piaget, 1945; Prieto et al., 2014; García-Mundo et al., 2015; Pisabarro y Vivaracho, 2018).

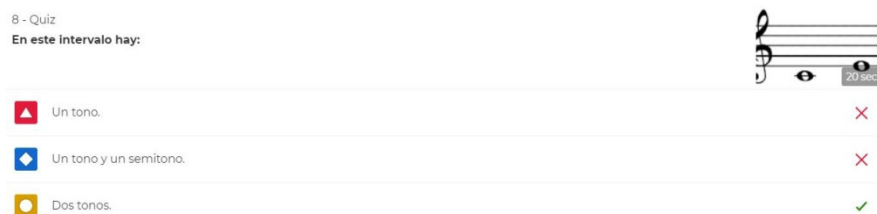
Por ello, la gamificación, que consiste en el empleo de mecánicas de juego en un contexto no lúdico con el fin de conseguir un objetivo concreto, viene ganando cada vez mayor presencia en el ámbito educativo, donde se utiliza para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con los contenidos del currículum (Díaz y Troyano, 2014; Gallego et al., 2014; Prieto et al., 2014; González y Mora, 2015; Contreras y Eguia, 2016). Algunas de las ventajas que los juegos aportan en el campo docente, según Pisabarro y Vivaracho (2018), son:

- Aumentan la motivación en el alumnado.
- Divierten y proporcionan una sensación placentera a los discentes.
- Convierten al estudiante en protagonista de su proceso de aprendizaje.
- Se adaptan a los distintos ritmos de aprendizaje, favoreciendo la atención de la diversidad.
- Ofrecen realimentación en tiempo real, tanto al alumnado – permitiendo conocer sus progresos en la asignatura de forma continua– como al profesorado –haciendo posible, en caso de que fuera necesario, modificar las estrategias para que el grupo alcanzase los objetivos previstos–.
- Favorecen la sociabilización.
- Desarrollan la creatividad.

En las sesiones teóricas de esta asignatura, para afianzar la adquisición de los contenidos impartidos por el Área de Música, se diseñaron cuestionarios gamificados a través de *Kahoot!*. Esta plataforma permite al alumnado responder, en tiempo real, a través de su dispositivo móvil.

Esta herramienta permitió, además, la inclusión de imágenes y vídeos en dichos cuestionarios (véanse FIGURAS 7 y 8).

FIGURA 7. Ejemplo de pregunta extraída de un cuestionario diseñado con Kahoot! en la que se utilizan imágenes.



Fuente: elaboración propia con la herramienta Kahoot!

FIGURA 8. Ejemplo de pregunta extraída de un cuestionario diseñado con Kahoot! en la que se utilizan vídeos.



Fuente: elaboración propia con la herramienta Kahoot!

Fuente del vídeo insertado: https://www.youtube.com/watch?v=3_JqOIHHIWc&t=808s

Gracias a la posibilidad que esta herramienta ofrece de descargar los resultados en *Excel*, estos cuestionarios gamificados pudieron ser utilizados como instrumento de evaluación (véase FIGURA 9). Además, esta plataforma permite también conocer el porcentaje total de respuestas correctas en el *Kahoot!* completo (véase FIGURA 10) así como consultar

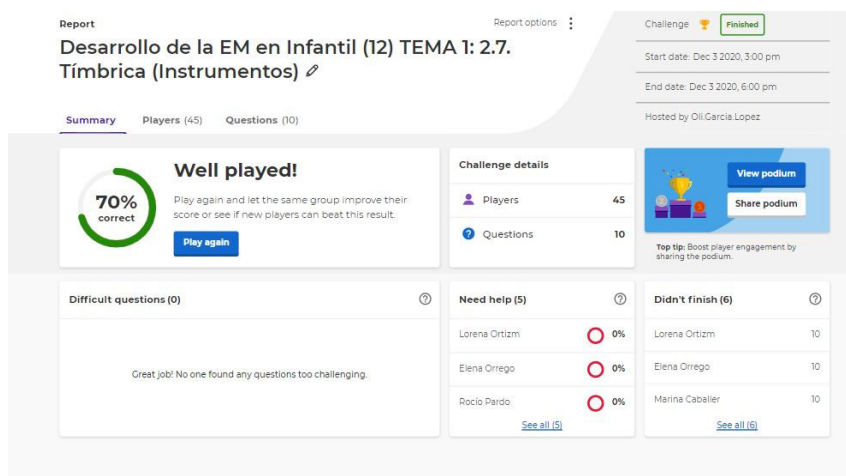
este dato en cada una de las preguntas individuales incluidas en dicho cuestionario (véase FIGURA 11).

FIGURA 9. Fragmento de la pantalla que muestra los resultados individuales que el alumnado de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil obtuvo en el Kahoot! (12). Se han modificado los nombres de los/as jugadores para conservar el anonimato.

Desarrollo de la EM en Infantil (12) TEMA 1: 2.7. Tímbrica (Instrumentos)				
Final Scores				
Rank	Player	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	Alumno/a 1	9570	10	0
2	Alumno/a 2	9513	10	0
3	Alumno/a 3	9355	10	0
4	Alumno/a 4	9267	10	0
5	Alumno/a 5	9238	10	0
6	Alumno/a 6	9232	10	0
7	Alumno/a 7	9209	10	0
8	Alumno/a 8	8832	9	1
9	Alumno/a 9	8781	9	1
10	Alumno/a 10	8684	9	1

Fuente: kahoot.com

FIGURA 10. Fragmento de la pantalla que muestra los resultados generales que el alumnado de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil obtuvo en el Kahoot! (12).



Fuente: kahoot.com

FIGURA 11. Fragmento de la pantalla que muestra los resultados específicos de cada una de las preguntas que el alumnado de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil obtuvo en el Kahoot! (12).

Report

Desarrollo de la EM en Infantil (12) TEMA 1: 2.7.
Tímbrica (Instrumentos)

Challenge Finished

Start date: Dec 3 2020, 3:00 pm

End date: Dec 3 2020, 6:00 pm

Hosted by Oli.Garcia.Lopez

Summary Players (45) Questions (10)

Expanded view Compact view

Question	Type	Correct/incorrect
1 El instrumento que aparece en este video es:	Quiz	64%
2 El instrumento que aparece en este video es:	Quiz	89%
3 Atendiendo a la clasificación según las familias de la orquesta, este es un instrumento:	Quiz	67%
4 Atendiendo a la clasificación según las familias de la orquesta, este es un instrumento:	Quiz	76%
5 Atendiendo a la clasificación según las familias de la orquesta, este es un instrumento:	Quiz	64%
6 En este video aparecen instrumentos de la familia de:	Quiz	80%
7 Este es un instrumento:	Quiz	58%
8 Este es un instrumento:	Quiz	53%
9 Identifica el instrumento:	Quiz	76%
10 Identifica el instrumento:	Quiz	78%

Fuente: kahoot.com

Con la intención de aumentar la participación, la atención y la motivación del alumnado en las sesiones por videoconferencia, se diseñó también un sistema de recompensas que consistía en ofrecer hasta un punto extra en la nota final de la prueba escrita del Área de Música a aquellas personas que obtuvieran una nota mínima de 7 en estas tareas. En las 12 cuestiones gamificados diseñados, la media de la participación fue de 98,8% y la media de la calificación de *los Kahoot!* realizados de 7,54 (véase TABLA 2).

TABLA 2. Participantes y nota media de los cuestionarios gamificados elaborados con Kahoot! para afianzar la adquisición de los contenidos teóricos en la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil.

Temas	Kahoot!	Participantes (n=63)		Nota media
Tema 1	<i>Kahoot!</i> (1) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 1. Las cualidades del sonido.	59	93,6 %	6,68
	<i>Kahoot!</i> (4) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.1. El ritmo (1ª Parte).	57	90,4 %	7,88
	<i>Kahoot!</i> (6) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.1. El ritmo (2ª Parte).	61	96,8 %	5,97
	<i>Kahoot!</i> (7) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.2. La melodía (1ª Parte).	63	100 %	8,68
	<i>Kahoot!</i> (9) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.2. La melodía (2ª Parte).	62	98,4 %	7,15
	<i>Kahoot!</i> (12) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.7. La tímbrica (1ª Parte – Instrumentos musicales).	60	95,2 %	7,88
	<i>Kahoot!</i> (13) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.7. La tímbrica (2ª Parte – Agrupaciones musicales).	59	93,6 %	7,98
	<i>Kahoot!</i> (3) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 3. Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil (1ª Parte).	61	96,8 %	7,16
	<i>Kahoot!</i> (5) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 3. Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil (2ª Parte).	62	98,4 %	8,55
Tema 2	<i>Kahoot!</i> (8) - Tema 2. El fenómeno sonoro. Percepción y audición en Educación Infantil.	62	98,4 %	7,44
Tema 5	<i>Kahoot!</i> (10) - Tema 5. Formación vocal: la prosodia rítmica y la canción infantil (1ª Parte).	63	100 %	7,38
	<i>Kahoot!</i> (11) - Tema 5. Formación vocal: la prosodia rítmica y la canción infantil (2ª Parte).	63	100 %	7,73
Media		61	98,8 %	7,54

Fuente: elaboración propia

Finalmente, pudieron beneficiarse de esta adicción de un punto en la prueba escrita 38 de los/las 63 alumnos/as –es decir, un 60,3%–. Además, la media de las notas medias obtenidas por el alumnado en los distintos *Kahoot!* –teniendo en cuenta los no realizados, que se puntuaron con la calificación de 0– fue de 7,28 puntos.

4.7 GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE INSIGNIAS DE *MOODLE*

En las sesiones virtuales, se observó que, aunque la asistencia del alumnado era alta, la mayor parte de los/las estudiantes no intervenían en las mismas. Para revertir esta situación, surgió la idea de configurar un sistema de insignias que favoreciera la participación, la motivación, la colaboración y la cooperación de todos los miembros del grupo-clase. Por tanto, se decidió que, en las clases virtuales, los discentes, distribuidos en equipos de unas cuatro personas y alojados en distintas salas creadas con la herramienta *Blackboard Collaborate*, realizaran trabajos que debían entregar al finalizar la sesión. Posteriormente, en la siguiente sesión presencial, las tareas eran expuestas en el patio anexo al aula, de forma que el alumnado podía examinar y coevaluar el trabajo de los/as demás compañeros/as, pudiendo cada equipo podía otorgar tres *stickers*, en función de cuál de ellos les parecía:

“El más didáctico”.

“El más original”.

“El más divertido”.

Los miembros de los grupos que obtenían mayor número de *stickers* conseguían una insignia. Cuando la docencia se tuvo que adaptar a la modalidad íntegramente online, las exposiciones se realizaron a través de la plataforma *BlackBoard Collaborate* y las votaciones se realizaron mediante la herramienta “Consulta” de *Moodle*.

Esta estrategia consiguió potenciar la participación, el trabajo en grupo y el interés del alumnado, de forma que se decidió proponer a los/as estudiantes una especie de reto que consistía en que aquellos/as que consiguieran un número concreto de insignias, podrían obtener mayor puntuación en la calificación de la prueba escrita:

- Si se obtenían 4 o más insignias en las sesiones impartidas por el Área de Música, se sumaría 1 punto en la prueba escrita de esta área.
- Si se obtenían 2 o más insignias en las sesiones impartidas por el Área de Didáctica de la Expresión Musical, se sumaría 1 punto en la prueba escrita de esta área.

Esta estrategia fue un revulsivo para el alumnado, que se tradujo en un aumento de participación, motivación y atención que se mantuvo hasta el final del cuatrimestre. Para desarrollar esta dinámica de trabajo, se utilizaron diferentes recursos y herramientas didácticas, entre las que destacan:

- Roles para el trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo. En grupos de cuatro personas, se repartieron los siguientes roles (véase FIGURA 6):
 - “Hormiga”, que actuaría como secretario o secretaria.
 - “Lobo”, que sería el coordinador/a.
 - “Búho”, que supervisaría el trabajo y la buena marcha del trabajo en equipo.
 - “Loro”, cuya función sería la de portavoz.
- Exposiciones en espacios abiertos o virtuales para mostrar las producciones de los demás.
- Evaluación de los proyectos expuestos virtualmente a través de la herramienta “Consultas” de *Moodle*, como se ha comentado anteriormente.

FIGURA 6. Roles de animales para el trabajo en grupo, basados en la metodología del aprendizaje cooperativo.



Fuente: <https://bit.ly/3hHEOwC>

4.8 CUESTIONARIOS INCLUIDOS EN *MOODLE*

La plataforma *Moodle* de la Universidad de Córdoba permite crear cuestionarios con distintos tipos de preguntas:

- Opción múltiple.
- Verdadero/Falso.
- Emparejamiento.
- Respuesta corta.
- Numérica.
- Ensayo.
- Arrastrar y soltar marcadores.
- Arrastrar y soltar sobre texto.
- Arrastrar y soltar sobre una imagen.
- Calculada.
- Calculada opción múltiple.
- Calculada simple.
- Elige la palabra perdida.
- Emparejamiento aleatorio.
- Respuestas anidadas (Cloze).
- Descripción.

Para posibilitar la autoevaluación y el *feedback* automático en los contenidos teóricos, en esta asignatura se diseñaron cuatro cuestionarios en *Moodle*, con las siguientes características:

- Número de preguntas: 20-25.
- Tipo de preguntas: opción múltiple, con 3-4 respuestas y solo una verdadera.
- Criterio de corrección: las respuestas erróneas no restan puntuación.
- Número de intentos permitidos: 1.
- Límite de tiempo: ninguno.
- Tiempo para realizarlo: 2 semanas.

De nuevo, con la intención de aumentar la participación, la constancia y la motivación en la difícil situación en la que se encontraba el alumnado, se ofreció un sistema de recompensas con el que, en función de

la nota media obtenida en los cuestionarios, los/as estudiantes podrían aumentar hasta en 0,5 puntos su nota final de la prueba escrita del Área de Música. En los 4 cuestionarios diseñados, la media de participación fue del 89,1% y la media de la calificación de las tareas realizadas fue de 9 (véase TABLA 3).

TABLA 3. Características, participantes y nota media de los cuestionarios elaborados en Moodle para afianzar la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil.

Tema	Cuestionario	Fecha de inicio	Fecha fin	Nº de preguntas	Participantes (n=63)		Nota media
Tema 1	Cuestionario (1) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 1. Las cualidades del sonido.	21/10/20	04/11/20	20	58	92,1%	9,53
	Cuestionario (3) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.1. El ritmo (1ª Parte).	29/10/20	12/11/20	25	51	80,1%	9,04
	Cuestionario (4) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 2. Los elementos de la música. 2.2. La melodía.	11/11/20	25/11/20	20	60	95,2%	8,41
	Cuestionario (3) - Tema 1. Los lenguajes de la música y el lenguaje musical. 3. Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil.	18/11/20	02/12/20	20	56	88,9%	9,04
Media					56,25	89,1%	9

Fuente: elaboración propia

Finalmente, de los/las 63 alumnos/as, 54 pudieron beneficiarse de esta medida –es decir, un 85,7%–, incrementando la nota final de su prueba escrita del Área de Música de la forma que se indica en la TABLA 4. Además, la media de las notas medias obtenidas por el alumnado en los cuestionarios –teniendo en cuenta los no realizados, que se puntuaron con la calificación de 0– fue de 7,84.

TABLA 4. Alumnado de la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil que aumentó la nota final de la prueba escrita del Área de Música gracias a la realización de los cuestionarios elaborados en Moodle.

Participantes (n=63)		Nota media	Puntuación extra en la prueba final
28	44,4%	9 a 10	0,5
13	20,6%	8 a 8,9	0,4
7	11,1%	7 a 7,9	0,3
4	6,35%	6 a 6,9	0,2
2	3,13%	5 a 5,9	0,1

Fuente: elaboración propia

4.9 FLIPPED LEARNING

El *Flipped Learning* es un modelo pedagógico en el que se invierten los roles tradicionales del aula (Bergmann y Sams, 2012). De esta forma, los contenidos no son presentados durante la clase (Baker, 2000; Strayer, 2007) sino que el alumnado ha entrado en contacto con estos previamente, a través de distintos materiales ofrecidos o diseñados por el profesorado –vídeos, *podcasts*, textos, etc.– (Baker, 2000; Strayer, 2007; Bergmann y Sams, 2012; Strayer, 2012). Esto permite que, en las sesiones en clase, se continúe, refuerce y complemente el proceso de aprendizaje iniciado fuera del aula tradicional (Long et al., 2016), propiciando un aprendizaje activo y centrado en las necesidades del alumnado (Bland, 2006; Foertsch et al., 2002), que, habitualmente, viene apoyado por las TIC (Froehlich, 2018).

Como apunta He et al. (2016), el *Flipped Learning* ha venido recibiendo cada vez mayor atención por parte de los investigadores y de la comunidad educativa. Además, en los últimos años, se observa una






tendencia creciente al empleo de estos enfoques en la enseñanza superior (Alvarez, 2012; Bergmann y Sams, 2012).

Entre las numerosas ventajas que propician estos modelos pedagógicos, puede destacarse:

- Una actitud activa por parte de los discentes antes, durante y después de las sesiones de clase (Santiago y Bergmann, 2018).
- Mayor control y responsabilidad del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje (Alvarez, 2012; Fulton, 2012).
- Mayor aprovechamiento de las sesiones en el aula (El-Miedany, 2019).
- Altos niveles de participación, motivación y rendimiento en el alumnado (Tourón y Santiago, 2015; Leo y Puzio, 2016; Thai et al., 2017; Hwang et al., 2020).
- Fomento del trabajo colaborativo entre el alumnado, tanto dentro como fuera del aula tradicional (Tourón y Santiago, 2015).

Siguiendo los planteamientos del *Flipped-learning*, para algunas sesiones teóricas online de esta asignatura impartidas por el Área de Música se diseñaron cápsulas de vídeo relacionadas con los temas 1 y 2, de una duración máxima de 10 minutos, que el alumnado debía visualizar de manera autónoma. Así, la sesión podía aprovecharse para trabajar, de forma cooperativa, a través de debates y de actividades realizadas en las salas de videoconferencia creadas para cada grupo. Gran parte de las actividades grupales realizadas en dichas sesiones fueron posteriormente evaluadas a través del sistema de “Insignias” de *Moodle* explicado anteriormente (véase FIGURA 12).

FIGURA 12. Algunas de las actividades grupales realizadas en las sesiones virtuales que fueron evaluadas a través del sistema de “Insignias” de Moodle.

	<p>Juego musical relacionado con las cualidades del sonido</p>	<p>Diseño de un juego musical relacionado con las cualidades del sonido.</p>
	<p>Línea del tiempo (0-3 años)</p>	<p>Realización de una línea del tiempo de los rasgos que caracterizan el comportamiento musical del niño en el periodo entre los 0 y 3 años.</p>
	<p>Línea del tiempo (3-6 años)</p>	<p>Realización de una línea del tiempo de los rasgos que caracterizan el comportamiento musical del niño en el periodo entre los 3 y 6 años.</p>
	<p>Musicograma</p>	<p>Búsqueda de un musicograma para trabajar contenidos musicales en el aula de Educación Infantil.</p>
	<p>Videos de discriminación auditiva de instrumentos</p>	<p>Búsqueda de un vídeo para plantear una actividad de discriminación auditiva de instrumentos musicales en Infantil.</p>

Fuente: moodle.uco.es

4.10 CREACIÓN DE MONTAJES AUDIOVISUALES

Dado que la situación sanitaria impidió realizar la exposición de los proyectos, el alumnado tuvo que suplir esta presentación con la realización de montajes audiovisuales, de un máximo de cinco minutos, sobre los dos proyectos propuestos:

- Proyecto 1. Propuesta de intervención didáctica: diseño de juegos musicales basados en las cualidades del sonido.
- Proyecto 2. Herramientas para la audición musical activa: diseño de una musicograma.

Lo mismo ocurrió con las pruebas de canto y de danza, que, finalmente, fueron también evaluadas a través de un montaje audiovisual elaborado por el alumnado.

A modo de resumen, la FIGURA 13 recoge el *PTE (Personal Teaching Environment* o entorno personal de enseñanza) empleado en esta asignatura por las docentes y autoras del presente capítulo.

FIGURA 13. *PTE empleado en la asignatura Desarrollo de la expresión musical en Infantil por las docentes y autoras del presente capítulo.*



Fuente: moodle.uco.es

5. RESULTADOS

Esta experiencia tuvo un impacto muy positivo en los/as estudiantes de la asignatura *Desarrollo de la expresión musical en Infantil*. La motivación del alumnado fue muy alta, la asistencia a clase fue prácticamente del 100% en cada sesión –alcanzándose una media total del 95,8% a lo largo de todas las sesiones– y la participación fue muy activa. En cuanto al rendimiento, se ha podido comprobar que ha habido un elevado número de aprobados, ya que superaron la asignatura 62 de los 63 alumnos presenciales –es decir, el 98,4%–, nadie abandonó la asignatura y la nota media del grupo fue 7,6 “Notable”.

6. CONCLUSIONES

Como muestran los resultados de esta experiencia, las metodologías activas empleadas, relacionadas con la cooperación, con la gamificación y con las TIC, resultaron enormemente efectivas para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los resultados del alumnado. Consideramos que las herramientas, estrategias de enseñanza y materiales empleados para la docencia híbrida e íntegramente online de esta asignatura han contribuido al elevado porcentaje de asistencia a las sesiones y a la notable adquisición por parte del alumnado de los contenidos previstos. Además, estimamos que han sido claves otros aspectos como la buena sincronía, la fluida comunicación y la coordinación en aspectos metodológicos que ha existido entre las profesoras de la asignatura. Como propuesta de mejora de cara a la implementación de esta experiencia en el próximo curso, sería de interés diseñar distintos instrumentos –cuestionarios, entrevistas, listas de control, etc.–, que permitiesen obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre distintos parámetros relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

7. REFERENCIAS

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa F. (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(8), 18-21. <http://www.eddigest.com/index.php>
- Baker, J. W. (2000). *The ‘classroom flip’’: Using web course management tools to become the guide by the side* [ponencia] 11th International Conference on College Teaching and Learning. Florida Community College. Jacksonville, Florida, Estados Unidos.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

- Bland, L. (2006). *Applying flip/inverted classroom model in electrical engineering to establish life-long learning* [ponencia] American Society of Engineering Education Conference and Exposition. Chicago, Illinois, Estados Unidos.
- Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2016). *Gamificación en las aulas universitarias*. Institut de la Comunicació; Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz, J. y Troyano, Y. (2014). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/59067>
- El-Miedany, Y. (2019). Flipped learning. En *Rheumatology Teaching* (pp. 285-303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15
- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J. y Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using e-Teach web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 267-274. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00703.x>
- Froehlich, D. E. (2018). Non-technological learning environments in a technological world: Flipping comes to the aid. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 88-92. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.304>
- Fulton, K. P. (2012). 10 Reasons to flip. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 20-24. <https://doi.org/10.1177/003172171209400205>
- Gallego, F. J., Villagrà, C. J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R. y Lorens, F. (2014). Panoràmica: serious games, gamificaci3n y mucho m1s. *ReVisi3n. Revista de Investigaci3n en Docencia Universitaria de la Inform1tica*, 7(2), 13-23.
- García-Mundo, L., Vargas-Enrriquez, J., Genero, M. y Piattini, M. (2015). An1lisis de la evidencia existente sobre la influencia del uso de juegos serios en el aprendizaje en el 1rea de la inform1tica. *ReVisi3n. Revista de Investigaci3n en Docencia Universitaria de la Inform1tica*, 8(1), 73-90.
- Gonz1lez, C. S. y Mora, A. (2015). T1cnicas de gamificaci3n aplicadas en la docencia de Ingenier1a Inform1tica. *ReVisi3n. Revista de Investigaci3n en Docencia Universitaria de la Inform1tica*, 8(1), 29-40.
- He, W., Holton, A., Farkas, G. y Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.001>
- Hwang, G. J., Chang, S. C., Song, Y. y Hsieh, M. C. (2020). Powering up flipped learning: An online learning environment with a concept map-guided problem-posing strategy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 429-445. <https://doi.org/10.1111/jcal.12499>

- Leo, J. y Puzio, K. (2016). Flipped instruction in a high school science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 775-781.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10956-016-9634-4>
- Long, T., Cummins, J. y Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: Instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 179-200.
<https://doi.org/10.1007/s12528-016-9119>
- Malvido, A. (2019, 30 de julio). La gamificación como estrategia educativa: Tendencias 2019. *Cursos Femxa.es*.
<https://www.cursosfemxa.es/blog/gamificacion-estrategia-educativa>
- Piaget, J. (1945). *Le jeu en la formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux el Niestlé.
- Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 85-93.
- Prieto, A., Díez, D., Monserrat, J. y Reyes, E. Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2012). Un programa para cooperar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 24-26.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Strayer, J. F. (2007). *The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. [Tesis doctoral, Ohio State University de Columbus]. Repositorio Ohio – LINK Ohio Department of Higher Education.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Thai, N., De-Wever, B. y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107(1), 113-126.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 174-195.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-28>

LA FORMACIÓN ONLINE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MEDIO VIRTUAL

ARMADA CRESPO, JOSÉ MANUEL
Universidad de Córdoba

MORENTE MONTERO, ÁLVARO
Universidad de Córdoba

BENÍTEZ SILLERO, JUAN DE DIOS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19 ha dado lugar a un nuevo escenario educativo. Más concretamente, en la educación superior, la formación online a distancia ha sido el medio más utilizado para garantizar el desarrollo del curso y reducir la distancia social. En esta línea se ha constatado que el aprendizaje no tiene una clara correlación con la tecnología, pese a ser el canal para su transmisión, sino con el propio acto educativo (Ivenicki, 2021).

Este trabajo recoge la experiencia desarrollada durante el curso 2020/2021 con el alumnado del Máster Universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Más concretamente con el alumnado de la especialidad de Educación Física.

En primer lugar, se realizará una aproximación teórica a los diferentes conceptos que componen el trabajo para posteriormente abordar los objetivos que se perseguían. Se abordará la metodología como factor fundamental para la puesta en marcha de las diferentes acciones realizadas

durante la formación de los futuros y futuras docentes. Igualmente se tomará en consideración aportaciones realizadas por el alumnado en sus reflexiones a modo de resultado, finalizando el trabajo con una discusión y conclusiones sobre el mismo.

1.1. FORMACIÓN ONLINE

La necesidad de desarrollar las clases de forma virtual ha presentado nuevos retos al profesorado, siendo fundamentalmente la adaptación a este nuevo formato el más acusado, preocupándose en muchas ocasiones por la calidad de la docencia.

Como se ha citado anteriormente, se ha constatado que el aprendizaje no tiene una clara correlación con la tecnología, pese a ser el canal para su transmisión, sino con el propio acto educativo (Ivenicki, 2021).

La incorporación de la formación online en las universidades españolas muestra un recorrido de algunos años, viéndose aumentada en el último curso por la situación sanitaria acontecida. Justo antes del comienzo de la pandemia, diferentes autores reflexionaban sobre la necesidad de hacer un análisis sobre los aspectos metodológicos, didácticos, la planificación y la evaluación de esta modalidad de enseñanza (Carrió Pastor y Romero Fortaleza, 2019).

Según presentan Carrió Pastor y Romero Fortaleza (2019), la docencia online es posible gracias a los avances tecnológicos, favoreciendo la autonomía del alumnado. Según proponen las citadas autoras la formación online puede darse, fundamentalmente, de dos maneras. La primera referida a una modalidad de aprendizaje más autónomo, donde el docente plantea actividades que el alumnado debe realizar y ofrece textos y documentos que pueden ayudar al discente a tomar contacto con aspectos de su futuro profesional. En el segundo caso tiene una perspectiva donde se aprecia menor autonomía ya que el docente actúa como guía, tutor u orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrió Pastor y Romero Fortaleza, 2019).

En esta misma línea, Cifuentes Faura (2020) señala la importancia del abordaje de la educación online desde una perspectiva docente y discente distinta a la presencial. Ante esta situación, gran parte del

profesorado muestran escasa experiencia en esta modalidad de enseñanza, buscando realizar las mismas actividades que en la formación presencial. Por otro lado, y desde la posición del alumnado, es fundamental que este se encuentre motivado y con competencias para utilizar el tiempo de forma eficaz y adaptarse al nuevo contexto (Cifuentes-Faura, 2020).

Volviendo al papel docente, es preciso que en su labor no solo modifique y adapte los materiales, sino que emplee nuevas metodologías para conseguir calidad en su docencia. Asimismo, los materiales deben ser atractivos y dinámicos, buscando que el alumnado se sienta motivado y atento a un contenido útil para su futuro laboral (Cifuentes Faura, 2020).

Ante lo presentado hasta aquí, parece evidente que el cambio de paradigma no se basa en el uso de la tecnología, sino de una metodología que ponga al alumnado en el centro del aprendizaje, empleando material atractivo y útil para su formación y su futuro laboral (Ivenicki, 2021; Carrió Pastor y Romero Fortaleza, 2019; Cifuentes Faura, 2020).

1.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Atendiendo a la necesidad de poner al alumnado en el centro del aprendizaje, con metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales, es preciso acercarse al aprendizaje basado en proyectos por las posibilidades que ofrece en este sentido.

Tal y como indican Sorea y Repanovici (2020), el aprendizaje basado en proyectos, gracias al factor colaborativo que posee, muestra numerosos beneficios referidos a un aumento de la confianza, mejores resultados, mayor autonomía en el aprendizaje o mejores resultados que otros compañeros y compañeras que realizan pruebas estándar.

Según apuntan Toledo Morales y Sánchez García (2018) el aprendizaje basado en proyectos se trata de una innovación educativa, en este caso en educación superior, empleada para la adquisición y el desarrollo de competencias, de índole laboral, fundamentales para el alumnado universitario.

Los citados autores proponen que el aprendizaje basado en proyectos debe ser gestionados de forma exhaustiva en aspectos como planificación, gestión y evaluación de manera que favorezca el aprendizaje del contenido, así como el desarrollo de habilidades y competencias (Toledo Morales y Sánchez García, 2018).

En el aprendizaje basado en proyectos el alumnado toma un rol investigador sobre el asunto en cuestión con la intención de responder, con cierto grado de autonomía y libertad, a una situación o reto laboral que pueden encontrar en su futuro desempeño profesional (Toledo Morales y Sánchez García, 2018).

Es preciso destacar que, como proponen Botella y Ramos (2019) la importancia del aprendizaje basado en proyectos no radica únicamente en la respuesta ofrecida al reto o desafío planteado por el profesorado, sino que resultan fundamentales el proceso, la investigación y la creatividad durante la creación de dicha respuesta, dado el carácter constructivista de la citada metodología.

Igualmente, en los diferentes escritos sobre el aprendizaje basado en proyectos se encuentra de manera recurrente la palabra “investigación”. En este sentido resulta oportuno señalar que el concepto “investigación” no se traduce desde la perspectiva más científica. En este caso, se trata de una investigación de índole didáctico puesto que el foco se centra en el alumnado y no en el profesorado (Botella y Ramos, 2019).

En el ámbito de la Educación Física, aunque en este caso desde la perspectiva de la Educación Primaria, León Díaz, Martínez Muñoz y Santos Pastos (2018), señalan que el aprendizaje basado en proyectos favorece el desarrollo de competencias gracias a factores como la cooperación, la implicación activa y el pensamiento crítico, favoreciendo la toma de conciencia para el desarrollo de una sociedad más justa y sostenible.

1.3. EXPRESIÓN CORPORAL

La Expresión Corporal se trata de uno de los cinco bloques de contenidos de la asignatura de Educación Física, tanto en educación primaria como en educación secundaria. Para comprender de que trata este

bloque de contenidos es preciso realizar una breve revisión sobre algunas definiciones de esta.

Según Stokoe (1967) la Expresión Corporal es una manera de exteriorizar estados de ánimo y representar el mundo interno con un objetivo centrado en el desarrollo integral del participante. De manera más analítica, y más próximo a la conceptualización de dicho contenido, Stokoe (1974) definió la Expresión Corporal como un lenguaje o una forma de danza que permite entrar en contacto con la propia persona, en una fase denominada intracomunicación, y con los demás, en una fase intercomunicativa, no necesitando competencias profesionales en las disciplinas que aúna (danza, música, arte dramático o circo contemporáneo, entre otras).

A lo largo del tiempo diferentes autores han abierto un debate sobre si la Expresión Corporal es una disciplina o un conjunto de estas. Así, Sefchovich y Waisburd (2005) ubican a la Expresión Corporal en este último modelo en el que dicho bloque de contenidos se trataría de un conjunto de disciplinas que permite el aprendizaje y desarrollo personal conectando el mundo interno con el exterior a través del cuerpo.

Desde la perspectiva basada en la Expresión Corporal como disciplina, y no como conjunto de ellas, se posicionan Coterón, Sánchez, Montáñez, Llopis, y Padilla (2008). Coterón et al (2008) entienden la Expresión Corporal como una asignatura que promueve el desarrollo de la dimensión expresiva del cuerpo y el movimiento. Asimismo, concluyen que se trata de una disciplina estructurada y organizada a nivel conceptual, alejándose de la línea de “*conjunto de disciplinas con elementos comunes*”.

Gil (2015) plantea una definición que recoge algunos de los elementos fundamentales de la Expresión Corporal:

la capacidad del ser humano de expresar, a través de un lenguaje corporal propio y sin implicación directa del lenguaje verbal [sea hablado o escrito], una serie de emociones, estados de ánimo e ideas originadas o asimiladas en el mundo interno del sujeto, con intención expresiva, comunicativa, creativa y/o estética. [p. 52]

En esta definición se observan las cuatro dimensiones que componen la Expresión Corporal y que es preciso revisar para entender mejor de que trata. Así, Montávez (2011) define las dimensiones que componen la Expresión Corporal y que previamente habían definido Coterón et al (2008).

En primer lugar, aparece la dimensión expresiva entendida como un acercamiento al propio mundo interno para conocer cómo se manifiesta y poder exteriorizarlo. Dicha dimensión cuenta con tres fases fundamentales. La toma de consciencia del cuerpo y sus posibilidades expresivas desde la perspectiva física, la vivencia emocional que parte de la primera fase de toma de consciencia sobre el propio cuerpo y la consolidación de las habilidades expresivas a partir de las posibilidades del propio cuerpo y la manifestación de las propias vivencias emocionales (Montávez, 2011).

Otra de las dimensiones de la Expresión Corporal es la comunicativa. Esta dimensión supone la interacción, de manera voluntaria e intencional, con el resto del mundo para transmitir nuestro mundo interno (Montávez, 2011).

La tercera dimensión es la creativa, en la que se desarrollan respuestas nuevas y creativas para obtener resultados originales (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, 2008).

Por último, se encuentra la dimensión estética. Esta dimensión resulta indisoluble de la Expresión Corporal puesto que dicha asignatura se aproxima a diferentes manifestaciones artísticas. Esta dimensión hace referencia a los atributos del producto trabajado en términos artísticos (Montávez, 2011).

Definidos los diferentes elementos que componen el trabajo (Formación online, Aprendizaje Basado en proyectos y Expresión Corporal) resulta preciso abordar los objetivos del trabajo, así como la metodología utilizada a lo largo del curso. Posteriormente se presentarán resultados, así como la discusión y conclusiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo fue acercar al futuro profesorado el contenido de Expresión Corporal en Educación Secundaria mediante aprendizaje basado en proyectos de forma online durante el curso 2020/2021.

En línea con estos objetivos generales aparece una serie de objetivos específicos que se concretan en:

- Conocer los aspectos clave de la Expresión Corporal en el ámbito de la Educación Secundaria.
- Diseñar intervenciones didácticas en Expresión Corporal en diferentes escenarios y contextos educativos.
- Trabajar contenidos prácticos referidos a la Expresión Corporal.
- Conocer nuevas metodologías, herramientas y recursos educativos para aplicar en las sesiones de Educación Física en general y de Expresión Corporal en particular.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se presenta la metodología seguida en el trabajo. En primer lugar, se abordará las características de los y las participantes, definiéndose seguidamente el contexto en el que se desarrolla la formación. Posteriormente se definirán los materiales y métodos empleados para el trabajo.

3.1. PARTICIPANTES

Los destinatarios de este trabajo ha sido el alumnado del Máster Universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, de la Universidad de Córdoba, en la especialidad de Educación Física. Este grupo contaba con un total de 19 alumnos y alumnas (15 alumnos y 4 alumnas) procedentes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte de diferentes universidades españolas. Dicho trabajo se ha llevado a cabo durante el curso 2020/2021.

3.2. CONTEXTO

Debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19, y con el objetivo de garantizar la seguridad del alumnado y el profesorado, la docencia del Máster Universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas se ha desarrollado de forma virtual.

Previo al bloque específico de Educación Física, el alumnado había completado el bloque común a todas las especialidades. En lo referente al bloque específico de Educación Física se desarrolló en horario de tardes y comenzó la última semana de enero, extendiéndose hasta la última semana del mes de marzo. En este periodo se han desarrollado tres asignaturas:

- Complementos de formación disciplinar en Educación Física.
- Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes en Educación Física.
- Innovación docente e investigación educativa en Educación Física.

Estas tres asignaturas no se impartieron de forma simultánea, coincidiendo en el tiempo la asignatura de “Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes en Educación Física” inicialmente con “Complementos de formación disciplinar en Educación Física” y posteriormente con “Innovación docente e investigación educativa en Educación Física”. Pese a que las asignaturas no se impa de forma simultánea, para llevar a cabo esta innovación educativa se desarrollaron diferentes acciones que responde cronológicamente a un orden que parte de lo más general y dirigido, a lo más concreto y autónomo.

A continuación, se presentan los recursos, metodologías y materiales utilizados, para posteriormente abordar la manera en que fueron utilizados dichos materiales. Lo presentado se desarrolla a lo largo de las

tres asignaturas específicas de la especialidad de Educación Física en el Máster.

3.3. MATERIALES

En primer lugar, se van a definir conceptos y recursos clave para entender el desarrollo metodológico utilizado a lo largo de las tres asignaturas. Estos son el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Colaborativo, los Contratos de Aprendizaje, el Porfolio, Metodología expresiva, Mentimeter, Kahoot.

- Aprendizaje basado en proyectos: Como se ha descrito anteriormente, se trata de una metodología que promueve el desarrollo de competencias profesionales. Gracias al factor colaborativo se aprecian bondades referidas a unos mejores resultados, autonomía y adquisición de competencias (Sorea y Repanovici, 2020). Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos promueve la investigación y la creatividad, dando importancia al proceso (Botella y Ramos, 2019), y favorecen el acercamiento a la realidad laboral cuando se lleva a cabo en el ámbito universitario (Toledo Morales y Sánchez García, 2018).
- Aprendizaje colaborativo: En este caso, este concepto parte del anterior, el Aprendizaje basado en proyectos. Según Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artilos Rodríguez (2019, p. 270) “el aprendizaje colaborativo en la educación universitaria se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales”. Dichas autoras señalan que además del beneficio individual y grupal del aprendizaje colaborativo, que se desprende de trabajar de manera conjunta por un objetivo común, se aprecia un desarrollo de sentimientos de pertenencia a un grupo y aumento de habilidades sociales (Guerra Santana et al. 2019).
- Contratos de Aprendizaje: Un contrato de aprendizaje supone el establecimiento de unas cláusulas de funcionamiento de un grupo de trabajo en el ámbito educativo. Según Garcés et al

(2017) la importancia del contrato de aprendizaje radica en la toma de consciencia del estudiante como agente activo de su aprendizaje. Así, debe hacerse responsable tanto de sus roles como de la manera de relacionarse tanto con sus iguales como con él o la docente (Garcés et al.,2017). En este sentido, lo contratos de aprendizaje favorecen la autonomía, la creatividad y pensamiento crítico (Allidière, 2004).

- Portfolio: Según García Carpintero (2017), el portfolio no busca recoger un conjunto de tareas realizadas por el alumnado, sino que se trata de una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que aspira a que los y las discentes aporten producciones que definan su grado de adquisición de competencias y habilidades en una disciplina. Esta metodología permite conocer tanto los aprendizajes adquiridos por el alumnado, como el proceso realizado.
- Metodología expresiva: Se trata de una metodología desarrollada por Montávez y Zea (1998). Dicha metodología propone 19 directrices clave para el desarrollo de propuestas expresivas en el ámbito educativo. Las directrices abordan aspectos referidos a la organización de los grupos, el espacio, la utilización de diferentes contenidos o la estructura que debe seguir una sesión de Expresión Corporal.
- Mentimeter: Enmarcado dentro de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, Mentimeter se trata de una aplicación libre que permite realizar encuestas y preguntas al alumnado en streaming y guardando la confidencialidad del discente (López, Hijós, Miguel y Otín, 2018).
- Kahoot: Martínez Navarro (2017) destaca Kahoot como una herramienta útil para la gamificación en el aula, puesto que se trata de una aplicación que permite realizar revisiones, repasos o realizar prácticas de lo trabajado en el aula de manera jugada a través de preguntas y respuestas.

3.4. MÉTODO

Una vez presentados los materiales, recursos y metodologías que se incorporan en el trabajo se va a realizar un recorrido por las acciones desarrolladas a lo largo de las tres asignaturas. De esta forma se abordarán dichas acciones, no tanto dirigidas a las propias asignaturas sino al recorrido del alumnado en su formación.

1. Primeras sesiones: Se desarrollaron de forma más teórica, siendo el hito más remarcado la formación de grupos de trabajo y el desarrollo de un Contrato de Aprendizaje por parte del alumnado en el que establecieran determinadas normas de funcionamiento del propio grupo, los roles de cada participante e incluso los días en los que se reunirían para trabajar. Durante la primera sesión, y con la intención de entrar de forma sutil en la materia, se realizó una presentación de cada persona en clase donde debía decir su nombre, asociarlo a un gesto y posteriormente señalar un aspecto que consideraban que debían mejorar y dos en los que se consideraban hábiles en el ámbito educativo. Asimismo, se solicitó un vídeo individual de presentación para que el alumnado pudiera desarrollar de forma más detallada aquello que considerara importante.
2. Presentación del Porfolio: Uno de los trabajos que se evaluaría sería un portfolio que constaría de 3 partes fundamentales:
 - a. Contrato de aprendizaje.
 - b. Tres sesiones de Expresión Corporal correspondientes a una unidad didáctica. Estas sesiones debían corresponder a la primera sesión de la unidad didáctica, una sesión central de dicha unidad y la última sesión de esta.
 - c. Reflexión sobre su aprendizaje
3. Presentación del resto de trabajos a evaluar: Debido a la imposibilidad de trabajar la parte práctica de forma presencial, se solicitó un montaje audiovisual, grupal, referido al contenido de danza. Dicho vídeo debía durar un máximo de un minuto. En este vídeo debían presentar algún aspecto de la educación que

les resulte de interés. Asimismo, también se solicitó un vídeo de similares características de forma individual. En este último caso, el vídeo no debía superar los cuarenta y cinco segundos y en el debían abordar aspectos referidos a las fortalezas personales mencionadas en el vídeo de presentación.

4. Tras la consecución del contrato y una toma de contacto inicial con el contenido se promovió, por grupos, la búsqueda de artículos, investigaciones y publicaciones referidas a la Expresión Corporal, para posteriormente compartirlo con sus compañeros y compañeras.
5. Sesiones prácticas online: Se desarrollaron sesiones prácticas de forma virtual, siendo la primera de ellas una parte del portafolio, ya que debían generar un poster expresivo inspirado en el cartel de Martha Graham ("Poses poderosas") con poses que les identificaran y utilizarlo como portada (Montávez y Armada, 2021). Otra de las sesiones estuvo dirigida a la formación para la realización de los vídeos grupales e individuales, ya que estuvieron más dirigidas al contenido de danza. Estas sesiones se desarrollaron a partir de la Metodología Expresiva de Montávez y Zea (1998), adaptada a las posibilidades que ofrece el entorno virtual. Igualmente, la estructura utilizada en las sesiones es la propuesta por las citadas autoras y que corresponden con cuatro momentos: Calentamiento Expresivo, Espacio de Creación, Relajación Holística y Reflexión Compartida.
6. Aprovechando el contenido de una de las asignaturas se solicitó al alumnado que adaptara las tres sesiones desarrolladas atendiendo a la diversidad y señalando aquella cuestión que fuera de su interés en este sentido (Bullying, diversidad funcional, ...). De esta forma, cada grupo podía elegir una de las temáticas presentadas, u otra que fuera de su interés pero que tuviera relación con la atención a la diversidad y la inclusión, y modificar las sesiones previamente realizadas para intervenir, mediante la Expresión Corporal, sobre esta cuestión de forma específica.

Dichas intervenciones debían revertir una situación de exclusión o prevenirla.

7. Con el objetivo de dotar de competencias en innovación se solicitó al alumnado que adaptara las tres sesiones anteriores a un contexto virtual como el actual debido a la pandemia por el COVID-19.
8. Exposiciones de la sesión: Una vez desarrolladas las sesiones debían exponerlas a sus compañeros y compañeras utilizando un formato similar al de un congreso virtual. En el caso de las sesiones referidas a la atención a la diversidad se empleó la video-presentación y en el caso de las sesiones de innovación se desarrollaron las exposiciones de forma síncrona.
9. Con la intención de fomentar la participación y hacer las sesiones teóricas virtuales más atractivas se emplearon diferentes aplicaciones como Kahoot o Mentimeter. De esta manera, no solo conocen apps con valor educativo, sino que las vivencian y participan.

4. RESULTADOS

Presentados los pasos seguidos durante el curso 2020/2021 en las tres asignaturas del bloque específico de Educación Física del del Máster Universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma, resulta oportuno aportar luz sobre los resultados de dicha intervención. Para ilustrar los resultados obtenidos de la puesta en marcha de esta metodología se van a extraer fragmentos presentados por el alumnado en referencia a su paso por las asignaturas, en general, y por el contenido de Expresión Corporal en particular. Estas aportaciones se extraen de manera textual para definir de manera más evidente aquellos aspectos destacados por el alumnado.

Aportación 1

“Creemos que la expresión corporal es un medio para afianzar este aprendizaje que como hemos dicho anteriormente, es primordial para un desarrollo óptimo como personas en sociedad igualitaria”.

Aportación 2

[...] lo más relevante que nos llevamos de esta asignatura y que no conocíamos, era como secuenciar una sesión de expresión corporal de manera correcta[...]nos gustaría destacar las sesiones prácticas que hemos realizado [...]sesiones muy divertidas a pesar de haber sido realizadas de manera online [...]además de ser prácticas para nosotros nos sirvan como un recurso que puede ser aplicado en un futuro en alumnos de educación secundaria.

Aportación 3

[...] hemos sabido trabajar en grupo, ganando confianza entre nosotros, llegando a formar un grupo cohesionado, trabajador y solidario solventando los problemas ocasionados. Gran parte de esto es gracias a las sesiones impartidas en este bloque, ya que, nos han servido para soltarnos, desinhibirnos y socializar un poco con los compañeros de la especialidad, algo que es de agradecer dadas las circunstancias en las que se está teniendo que impartir el máster y que imposibilitan, o al menos en cierto modo, que nos conociéramos mejor.

Aportación 4

“Hemos descubierto nuevas formas de explicar contenido, incluso siendo clases de modalidad online, hemos podido aprender que se puede enseñar de forma dinámica una clase desde un ordenador en nuestra casa[...] la organización ahora es mucho mejor, nos hemos acostumbrado a trabajar juntos y el trabajo cada vez ha sido más eficiente, hemos sido muy productivos trabajando coordinadamente y de manera síncrona. Pensamos que ha habido una buena cooperación y compañerismo durante el desarrollo de la asignatura”.

Aportación 5

[...] pensamos que ha sido una experiencia muy positiva y útil tener la asignatura de expresión corporal en el máster, es fundamental trabajar con emociones y saber expresarlas, de forma que los alumnos y

alumnas encuentren un lenguaje corporal propio y se comuniquen a través del cuerpo”.

Aportación 6

[...] hemos aprendido a explorar nuestro cuerpo, a desarrollar aún más la capacidad para reflexionar sobre los contenidos, a interiorizar nuestros fundamentos críticos.

Aportación 7

[...] hemos podido vivenciar y explorar nuestro propio cuerpo, emociones, pensamientos, etc. a través de un ordenador, un vídeo o una foto, para así mostrar un poco más como somos cada uno, y sinceramente, en algunos momentos hemos sentido que la clase era presencial y estábamos junto a nuestros compañeros.

Aportación 8

[...] hemos desarrollado nuestra expresividad y las diferentes formas para hacerlo, a través de metodologías autónomas [...]

Aportación 9

[...] hemos obtenido las vivencias necesarias para poder llevar nuestras competencias a la práctica con nuestro alumnado, adaptada a una educación presencial y no online como la que vivimos actualmente, y con esto ser capaces de asegurar una construcción de aprendizajes significativos para que nuestros alumnos puedan cimentar sus propias vivencias.

Aportación 10

[...] algunos integrantes de nuestro grupo, en los que la Expresión Corporal siempre ha sido una asignatura pendiente de aprender más, podemos decir que cada vez más superamos nuestros miedos y nos superamos a nosotros mismas, ya que, en algún momento de nuestro futuro como docentes, debemos hacer llegar al alumno que la expresión corporal es mucho más que bailar o hacer una coreografía, y es que, está dentro de una forma de movernos, expresarnos, sentirnos, comunicarnos, etc.

Aportación 11

“Conocíamos una gran cantidad de elementos de la expresión corporal, así como que no era simplemente danza, sino que tenía muchos más contenidos aplicables. Dentro de esta asignatura en el máster, comenzamos con algo de inquietud por conocer qué aplicación le iba a dar el profesor a esta asignatura. [...] Hemos aprendido a cómo crear propuestas expresivas para que alumno se desinhiba y se divierta, el porqué es necesario realizar sesiones de expresión corporal dentro de educación física y además hemos conocido un gran número de libros que el profesor nos ha dado para poder crear sesiones de expresión corporal con gran facilidad”.

Aportación 12

“Pensamos que el contenido de los trabajos a realizar es muy beneficioso y útil para en un futuro ejercer como docentes. Las explicaciones y la organización han sido muy buenas ya que todo ha quedado muy claro y hemos sido efectivos en el trabajo”.

5. DISCUSIÓN

Presentados las reflexiones del alumnado, a modo de resultado del trabajo realizado, resulta oportuno revisar lo expuesto a lo largo del apartado teórico con el objetivo de encontrar puntos comunes y de discrepancia con experiencias previas.

En primer lugar, es preciso abordar la formación online a partir de lo expuesto por el alumnado. Así se observa como en las Aportaciones 2, 3, 4 y 7 el alumnado hace referencia a aspectos referidos a la formación online. En estas reflexiones señalan que la situación de la pandemia y la modalidad online han generado dificultades para vivir la experiencia de una forma completa, cuestión que ha sido compensada con la metodología utilizada en las sesiones. Esto concuerda con lo planteado por Ivenicki (2021) en referencia al valor del acto educativo desde una perspectiva metodológica y no tanto por el uso de tecnología, siendo esta última el canal de transmisión. Se puede apreciar por otro lado aspectos como los señalados por Carrió Pastor y Romero Fortaleza (2019) en cuanto a la planificación y análisis de los aspectos metodológicos, didácticos y evaluativos.

Estas mismas autoras también señalan la autonomía del alumnado como uno de los elementos clave de la docencia online (Carrió Pastor y Romero Fortaleza, 2019). Esto es destacado por el alumnado, de manera directa o indirecta, en las aportaciones 3, 4 6 y 8.

Cifuentes Faura (2020) destaca la motivación del alumnado como factor fundamental en este tipo de modalidad. Así, las reflexiones aportadas desprenden motivación en su contenido. Pese a que no se destaca de manera directa, se aprecian expresiones que indican que el alumnado ha estado motivado en su formación.

Las aportaciones 1,2,4,5, 10,11,12 presentan afirmaciones referidas a otro de los elementos destacados por Cifuentes Faura (2020), la utilidad para su futuro laboral. De esta forma, el alumnado expresa que lo trabajado le acerca a la realidad laboral pese a la modalidad de la docencia. En cuanto al aprendizaje basado en proyectos León Díaz et al (2018) y Toledo Morales y Sánchez García (2018) apuntan como elemento fundamental el desarrollo de competencias profesionales, aspecto que también se desprende de las citadas aportaciones.

Sorea y Repanovici (2020) plantean el factor colaborativo como una de las fortalezas del aprendizaje basado en proyectos. Esto es señalado por el alumnado en las aportaciones 3 y 4.

La aportación 11 apunta a uno de los elementos destacados por Botella y Ramos (2019), como es la investigación. En dicha aportación se valora el proceso y el acceso a información de interés, señalando el carácter constructivista de la propuesta.

Atendiendo al contenido, la Expresión Corporal, las aportaciones 1,5,6,7, 8, 10 y 11 destacan diferentes elementos. La aportación 1 destaca fundamentalmente uno de los aspectos propuestos por Stokoe (1967), ya que abordan el desarrollo personal de forma “óptima” para una sociedad igualitaria, muy en relación con el desarrollo integral de las personas participantes.

Las aportaciones 5,6,7, 8, 10 y 11 destacan las fases intracomunicativa e intercomunicativa señaladas por Stokoe (1974). Esto se relaciona con lo propuesto por Coterón et al (2008) y con la definición de Gil (2015).

Entre estas aportaciones es preciso destacar la percepción inicial del alumnado respecto al contenido, ya que señalan como una fortaleza el hecho de descubrir la Expresión Corporal como “algo más que danza”. Esta concepción, descartada ya por Stokoe (1974) al indicar que la Expresión Corporal se inspira en disciplinas artísticas pero que no requiere competencias profesionales en ellas, se observa como un factor limitante al comienzo de la impartición del contenido debido a los juicios previos.

Atendiendo a las dimensiones de la Expresión Corporal propuestas por Coterón et al (2008) y Montávez (2011), las aportaciones 1,5,6,7, 8, 10 y 11 destacan fundamentalmente la expresiva y comunicativa como las más afianzadas.

Por último, las citadas aportaciones hacen referencia a la toma de conciencia y capacidad para expresar sus emociones a partir de su formación en el contenido, cuestión implícita en la Expresión Corporal (Stokoe, 1967 y 1974; Coterón et al, 2008; Montávez, 2011) y que Guerra Santana (2019) señala con relación al aprendizaje colaborativo.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se va a realizar un repaso por los diferentes objetivos planteados para este trabajo, comenzando por los objetivos específicos.

El objetivo específico “Conocer los aspectos clave de la Expresión Corporal en el ámbito de la Educación Secundaria” se puede dar por cumplido puesto que el alumnado ha señalado como una de las fortalezas del trabajo realizado la adquisición de conocimientos clave sobre la Expresión Corporal.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Diseñar intervenciones didácticas en Expresión Corporal en diferentes escenarios y contextos educativos”, el alumnado ha desarrollado propuestas para diferentes contextos y situaciones educativas. Esto ha sido descrito también en las reflexiones realizadas por el alumnado, por lo que este objetivo se puede dar por conseguido.

Uno de los elementos más destacados por el alumnado en las reflexiones, así como en las sesiones, ha sido el trabajo de contenidos prácticos sobre Expresión Corporal. Esto lleva a concluir que el objetivo “Trabajar contenidos prácticos referidos a la Expresión Corporal” ha sido cubierto.

El último objetivo específico de este trabajo, “Conocer nuevas metodologías, herramientas y recursos educativos para aplicar en las sesiones de Educación Física en general y de Expresión Corporal en particular”, se ha cumplido puesto que el alumnado ha trabajado desde diferentes metodologías y utilizando múltiples recursos para su incorporación en las sesiones de Educación Física y de Expresión Corporal.

Revisados los objetivos específicos se puede concluir que el objetivo general del trabajo “Acercar al futuro profesorado el contenido de Expresión Corporal en Educación Secundaria mediante aprendizaje basado en proyectos de forma online durante el curso 2020/2021” se ha cumplido satisfactoriamente. Esta conclusión se extrae del cumplimiento de los objetivos específicos y de las aportaciones realizadas por el alumnado. Igualmente, algunos comentarios del alumnado durante las sesiones destacaban el valor de la formación en este sentido

En definitiva, la innovación planteada y motivada por la situación sanitaria ha generado una oportunidad para poner en juego las posibilidades del medio digital en la formación del profesorado de Educación Secundaria en Educación Física, y más concretamente en el contenido de Expresión Corporal, mostrando el valor de dichas metodologías y del propio contenido.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer al alumnado de la especialidad de Educación Física del Máster Universitario en profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas su implicación, trabajo y participación en las diferentes acciones y tareas propuestas.

8. REFERENCIAS

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Biblos
- Carrió-Pastor, M. L. y Romero Forteza, F. (2019). La planificación temporal y la evaluación en la formación online de futuros docentes en el AICL. *Tejuelo*, 30(1), 111-150.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez et al. (Coords.), *Expresión Corporal. Investigación y Acción Pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.
- Gil, J. (2015). *Los contenidos de Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Garcés R, Ceballos Sánchez X, Herrera Tachoures S, Niemann Vizcarra K, Rodríguez Valenzuela F, Miranda Sala D, Ciudad D, Hevia Álvaro, Cueto E, Marchant P, Rios R, Fernandez M, Bustamante Morales M, Godoy Olave J, Nazar Misleh P, Olivares Olivares M, Cubillos Poblete M, Molina Oyarzún C y Cepeda Ortiz R, Hernández Mendoza (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 62-82.
- García Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilés Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281.
- Ivenicki, A. (2021). Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 360-377.
- León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F. y Santos Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- López, M. R., Hijós, A. Q., Miguel, D. F. y Otín, C. C. (2018). Mentimeter como herramienta docente para la mejora del aprendizaje en las sesiones lectivas. Mentimeter as a teaching tool to improve learning in the lessons. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 24.

- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 252-277.
- Montávez, M. (2011) *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Montávez, M. y Armada, J. M. (2021). Expresión corporal a través de un reto audiovisual. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (73), 36-43.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Re-Crea.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A. y Montavez, M. (2008). La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-28). Salamanca: Amarú.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (2005). *Expresión corporal y creatividad*. MAD
- Sorea, D. y Repanovici, A. (2020). Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students. *Investigación bibliotecológica*, 34(85), 155-178.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Ricordi.
- Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Barry
- Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 429-449.

LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESPAÑA

GLORIA CALABRESI

Universidad de Almería, Cemyri

DARIO RANOCCHIARI

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos veinte años, la educación en España ha tenido una fuerte influencia, por parte de los movimientos de democratización de la educación, y de una apertura de esta hacia la comunidad, con metodologías más activas y participativas por parte de todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los aspectos que más se está debatiendo en la actualidad, es la crisis de la democracia representativa, se reclama en plazas y calles un mayor protagonismo en la vida social. En este contexto, la meta ya no es la representatividad democrática de los ciudadanos y de las ciudadanas en los diversos órganos de poder, sino la participación deliberativa. Si se quiere una sociedad lo más democrática posible y se pretende garantizar la sostenibilidad del sistema democrático, habría que buscar la complicidad de toda la ciudadanía en todos los procesos sociales y uno de ellos es el de la educación, dado que ésta tiene un claro componente social y “el ser social se va configurando con su participación en las estructuras humano- sociales”, Sánchez De Horcajo (1991).

La participación en educación es relativamente moderna, aparece en el siglo XIX cuando los estados occidentales se van democratizando y la participación de los miembros de la comunidad escolar se manifiesta como principio de su plural sistema educativo. En España, este tipo de transformaciones son más tardías y llegan de la mano del gobierno de

la II República, con la Institución Libre de Enseñanza¹¹ y la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia¹², la cual realiza un proceso de democratización del sistema educativo que supuso la introducción de mecanismos de participación en la educación con la creación de consejos escolares y un impulso de la renovación pedagógica bajo el marco de la Escuela Nueva y la pedagogía activa. Con la dictadura del franquismo, se destruye todo el desarrollo en materia educativa de la República. A partir de 1975, con la caída del franquismo y la creación de la Constitución Española de 1978, se establecen los principios generales de la educación en un régimen democrático y por lo tanto fue la Carta Magna (art. 27.5 y 7 CE) el lugar donde se instauró dentro del sistema educativo el principio de participación de todas las personas que estuvieran afectadas en el ámbito educativo.

A pesar de todo el marco normativo existente, la participación en educación sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo. Tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos clave para el éxito de una escuela inclusiva.

Una de las pocas formas de democratización de la educación que encontramos en España son las comunidades de aprendizaje, una de las fórmulas de la educación pública española para abrir la educación a la comunidad, para dar voz a la comunidad.

En este capítulo se hace referencia, por un lado, a un proyecto de comunidad de aprendizaje implementado en una escuela de educación primaria en la ciudad de Granada, en el barrio del Albayzín, que se llama CEIP Gómez Moreno y los cambios que ha sufrido el proyecto y sus prácticas antes, durante y después de la llegada de la pandemia. Por el

¹¹ La Institución Libre de Enseñanza estaba dirigida por Francisco Giner de los Ríos y fue creada por un grupo de profesores universitarios de corte liberal que dejaron sus cátedras como protesta ante la privación de cátedra que establecía el Decreto de Salmerón. Este grupo defendía una regeneración de la sociedad española a través de la educación, promoviendo una educación neutral desde el punto de vista religioso, democrática mixta y basada en la pedagogía activa.

¹² Esta escuela perseguía una renovación desde los supuestos del comunismo libertario, inspirados en el racionalismo, la educación integral, la coeducación de sexos y de clases sociales, la independencia de la escuela del Estado y el laicismo. Ver www.laic.org

otro, hemos realizado un paralelismo con los cambios que se han observado en la educación universitaria antes, durante y después de la pandemia.

Nuestra vida profesional, como docentes universitarios en la Universidad de Granada y en la Universidad de Almería, en el área de antropología social y cultural y sociología, nos ha permitido observar, participar e investigar en este proceso. Al mismo tiempo, como investigadoras del proyecto Albayzín Patrimonio Humano (Ranocchiarì, Calabresi y Gómez Rubio, 2019), voluntarias del proyecto de comunidad de aprendizaje y como familia involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros hijos matriculados en el CEIP Gómez Moreno, nos ha permitido realizar el trabajo etnográfico en la escuela primaria de Granada.

En el caso de la educación superior, universitaria, éstos últimos 20 años también han sido influenciados por una ola de democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por una suavización de la jerarquía profesorado-estudiantado y en general por permitir que el educando no sea mero objeto de educación por parte del educador, si no que sea sujeto activo del proceso de educar, a través del uso de metodologías docentes más participativas, colaborativas, inclusivas, grupales, etc.

La educación universitaria ha sido influenciada por una tendencia a descolonizar el saber eurocéntrico universitario, a visibilizar el oprimido, el excluido, el pobre, las minorías étnicas, para que la educación se vuelva “popular” (Freire, 1975:10). Paulo Freire (1998:3) a este respecto decía:

[...] la participación en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso.

En todos los procesos colectivos, existe una relación estrecha entre poder y participación (De la Riva y Moreno, 2020:19). Las personas que toman parte en un proceso participativo, grupal o comunitario, opinan, proponen, influyen...hasta el punto de condicionar el sentido y la

orientación de esos mismos procesos. Las personas que no participan han de resignarse a aceptar (o sufrir) las decisiones que toman otras personas por ellas. Las personas que toman parte activan en los procesos grupales o comunitarios aprenden y desarrollan habilidades y competencias, derivadas de su propia práctica participativa, que les permiten alcanzar sus objetivos, sumando sus fuerzas con otras personas, en comunidad.

Con la llegada de la pandemia, se ha producido un aislamiento de nuestra vida social, una interrupción de nuestra cotidianidad y, en el caso del mundo educativo, primero una negación absoluta de la didáctica y, luego, el paso da una educación participativa y democrática con prácticas educativas concretas a una educación totalmente virtual y aséptica. En el último año escolar, o sea desde septiembre 2020 hasta junio 2021, en el caso de la educación primaria se ha decidido mantener una educación presencial con prácticas educativas que, como veremos, no se han vuelto a abrir a la comunidad.

En el caso de la educación universitaria, casi todo el año académico 2020-2021 se ha visto involucrado en una docencia y evaluación totalmente virtuales, con muy pocas excepciones.

En este texto, hemos enfocado nuestra atención sobre los cambios producidos por la pandemia en la educación, sobre todo en la educación primaria y en la educación superior universitaria en proyectos de democratización de la educación en Andalucía.

La pandemia ha desencadenado innumerables cambios a todos los niveles de nuestras vidas sociales. Las respuestas a la crisis desatada por la pandemia han sido tres. Las que han colocado el énfasis en medidas tecnocráticas (delegando la gestión de la crisis en dispositivos tecnológicos orientados a la video-vigilancia, confiando en que controlar el comportamiento de las y los ciudadanos resolverá de por sí la crisis); las que abrazaron una postura neo-maltusiana (asumiendo que la población contraerá el virus, que necesariamente se perderán vidas, pero que quienes sobrevivan saldrán fortalecidos e inmunizados) y las que enfocaron la epidemia como un problema político-sanitario (apelando a una serie de medidas amparadas en argumentos científicos y políticas

sociales que potencian y articulan las capacidades y saberes del Estado para enfrentar la crisis).

Durante la “crisis de la presencia” (De Martino, 1959) de la educación, nos hemos dado cuenta que “la educación es irremplazable” (Arata, 2020:66). La educación es irremplazable porque allí se producen infinidad de relaciones únicas. Dicho de otro modo, sin escuela y universidad, sin las oportunidades que estas habilitan de contar con momentos de simultaneidad para encontrarse, para poner en común, sentir y pensar, para compartir el interés por el mundo y aprender a estar entre iguales, nuestras sociedades serían infinitamente más desiguales de lo que ya son.

Para realizar la investigación se consideran fundamentales las aportaciones de la pedagogía crítica de base freiriana, de la pedagogía intercultural crítica de Catherine Walsh y de la pedagogía decolonial de Frantz Fanon.

Catherine Walsh (2012) en “Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial” afirma que para alcanzar en educación una adecuada interculturalidad hay que partir del hecho de que todas y todos somos diversos, y es justamente sobre esta diversidad que se erradica un conflicto muy fuerte. Pero, dice Walsh, lo que hemos hecho la mayoría de las veces a lo largo de la historia, es que el fruto del encuentro entre nosotros/los otros ha sido una asimilación enmascarada con falsos “programas” interculturales, o sea más bien un desencuentro en los mejores casos, en los peores genocidios o asimilación forzosa. Para superar esta falsa interculturalidad hay que partir del conflicto: es solo a partir del conflicto que se produce el encuentro intercultural, el diálogo y por ende se puede construir una educación basada en nuestro valor humano. Al mismo tiempo Paulo Freire, ya en 1970 en contexto brasileño, con su libro *Pedagogía del oprimido* consideraba la educación como un proceso político: cada sujeto hace política con sus acciones y la educación no es exenta de este proceso. Paulo Freire sustenta una pedagogía en la que los individuos aprendan a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana. No se trata de una pedagogía para el oprimido, por el contrario, de él, el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Los textos que el individuo

construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él. Freire habla de una pedagogía libertadora en donde el método deja de ser instrumento del educador con el cual manipula a los educandos porque se transforman en la propia conciencia. Fanon, en cambio, en su escrito *Piel negra, máscaras blancas* hace hincapié más que en lo pedagógico en el problema colonial. Como bien lo ilustra Catherine Walsh,

[...] al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, y como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, “la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación” [Walsh, 2012:42].

La descolonización, según Fanon (2009), es una forma de (des)aprendizaje:

[...] desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos individual y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar” [íbidem, 43].

Por todo esto, creemos que, con la llegada de la pandemia y con la activación del así llamado plan de contingencia Covid, en las escuelas públicas españolas, se ha asistido a una involución de la participación de la comunidad en la educación, a una clausura de la escuela a la comunidad y, al mismo tiempo, a recortes importantes de las franjas de autonomía y participación por parte del alumnado involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, uno de los objetivos de la educación de la posmodernidad, debería de ser el “buen vivir” (Delgado y Ricaldi, 2012) y, con significaciones similares, una “vida digna” (Pérez Tapias, 1996:15).

Las consecuencias del rechazo de la participación democrática en la escuela y en la universidad, y de la prohibición de la vida social y del ocio de las ciudadanas/os, han tenido y tienen un impacto fortísimo en

nuestro bienestar psicológico-físico-emocional y en nuestra forma de ser, como persona.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar los cambios que se han producidos en la educación primaria y universitaria en Andalucía.

Para lograr dicho objetivo principal, me planteo una serie de objetivos específicos:

- Observar qué consecuencias para la educación se han desencadenado a partir de la pandemia.
- Investigar cómo estos cambios han afectado a alumnado y estudiantado, profesorado y comunidad educativa y cómo han influenciado el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Analizar las percepciones, sentimientos y emociones que se han construido en torno a la relación educación/pandemia por parte del colectivo afectado.

3. METODOLOGÍA

Para perseguir los objetivos indicados, hemos diseñado una investigación de tipo etnográfico. Concebimos a la etnografía y a su visión dialéctica entre lo *emic* y lo *etic* como

un quehacer reflexivo que desde adentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde afuera lo contrasta con su respectiva *praxis* habitualizada [Dietz, 2003:184].

Así, hemos tratado de trabajar practicando el trabajo etnográfico de forma tridimensional: una perspectiva *emic* (centrada en el actor local), una *etic* (que trata la dimensión pragmática de la interacción entre la visión del actor y la de las investigadoras), y una sintáctica (centrada en las instituciones, que analizamos epistemológicamente a través del trabajo de campo). En el caso la investigación en educación primaria se ha enfocado hacia un camino más colaborativo, a través de la *praxis* de la investigación-acción, por un lado, y del uso del formato de taller en

la *praxis* educativa por el otro lado, hasta donde se nos ha permitido debido al contexto pandémico.

Nuestro punto de partida para la investigación ha sido la democratización de la educación pública primaria en Andalucía, a través del proyecto de comunidades de aprendizaje, la democratización de la educación universitaria a través del uso de metodologías más activas, más participativas e inclusivas y la descolonización del saber universitario a través de la inclusión de saberes otros, respecto al eurocéntrico hegemónico.

La comunidad de aprendizaje del CEIP Gómez Moreno de Granada nos ha permitido llevar a cabo entre 2017 y marzo de 2020 un proyecto, financiado por la Universidad de Granada-Medialab, llamado *¡ADD! Un archivo digital*, de investigación-acción de raíz comunitaria de corte etnográfico, realizado por nosotras, como investigadoras de la Universidad de Granada y como voluntarias de la comunidad de aprendizaje, y miembros (familias, maestros, vecinas y vecinos del barrio del Albayzín, alumnas y alumnos de la escuela y estudiantes del grado de Antropología Social y Cultural de la UGR como voluntarias) de la comunidad de aprendizaje.

Queríamos construir, en la escuela, un espacio-tiempo compartido entre adultos, niñas y niños, en el que fuera posible reflexionar conjuntamente sobre qué significa vivir hoy en día en nuestro barrio, el barrio del Albayzín. Conjuntamente, porque desde el comienzo los facilitadores adultos (madres, padres y docentes) quisimos buscar métodos de trabajo participativos que permitieran a todas (independientemente de su edad) construir conocimiento crítico sobre el Albayzín. Un barrio declarado patrimonio de la humanidad, pero que para quienes vivimos en él, es, sobre todo, una fuente inagotable de patrimonio humano.

A lo largo de estos años hemos hecho etnografía en el barrio, entrevistando vecinas, vecinos y turistas; realizado mapeo crítico, canciones y vídeos sobre problemáticas del día a día en el Albayzín. En estos años, hemos intentado documentar muchas de nuestras actividades y hemos producidos vídeos de diferente naturaleza. Entrevistas, debates, teatralizaciones, cortos de ficción, videoclips.

La respuesta del alumnado a los dos proyectos, tanto de comunidad de aprendizaje como el de Albayzín Patrimonio Humano, ha sido siempre entusiasta y positiva tanto en las encuestas de satisfacción que pasamos nosotras como con las que pasó el colegio pidiendo que se siguiera con ambas propuestas.

En marzo de 2020, con la declaración del estado de alarma por el Gobierno de España, se interrumpió cualquier tipo de práctica escolar, también el proyecto de la universidad y la comunidad de aprendizaje. En septiembre de 2020, con el inicio del nuevo año escolar, desde el principio se planteó un retorno a la normalidad con. Una didáctica presencial, pero sin dar continuidad al proyecto de comunidad de aprendizaje: la “excusa” fue el plan de contingencia Covid. Éste, además, preveía la rotura abrupta con la comunidad, a través de la prohibición de entrada a los edificios escolares y a los espacios exteriores, de la participación en los grupos interactivos y en las tertulias dialógicas. Tampoco cabía la posibilidad de encuentros fuera de la escuela tanto con el profesorado, como con alumnado y familias: las medidas del plan de contingencia Covid no permitían aglomeraciones para la entrada y salida del colegio, ni tutorías presenciales entre familias y profesorado.

En el aula, donde no hemos podido observar y entrar este año, sabemos que se ha dejado de adoptar una metodología activa, colaborativa y participativa entre alumnas/os, debido esto también a las medidas del plan de contingencia Covid que no permitían el trabajo grupal: por esa misma razón, tampoco el alumnado ha podido desarrollar las actividades del proyecto de comunidades de aprendizaje, como grupos interactivos y tertulias dialógicas. Solamente en el último trimestre del año escolar se han flexibilizado estas medidas, permitiendo los grupos interactivos entre comunidad y escuela una vez al mes fuera del recinto escolar, organizando salidas para actividades formativas y culturales (teatro, cine, etc.), y, en algunos casos, teniendo tutorías presenciales con las familias. En todo este año escolar anómalo, hubo reclamaciones por parte de la comunidad (tanto de las familias como del mismo alumnado que reclamaba a la escuela una vuelta a las actividades de la comunidad de aprendizaje), para buscar conjuntamente soluciones para

una vuelta a una participación más activa de la misma, pero sin grandes resultados.

Por esta misma razón, a partir de la declaración del estado de alarma, nuestra investigación ha tenido que adaptarse a las circunstancias y se ha reducido a una observación desde la distancia (fuera del recinto escolar) de las vivencias de otras familias, de las voluntarias del proyecto de comunidad de aprendizaje, del alumnado y de las maestras con las que se han entretenido charlas informales y entrevistas en profundidad; pero desde adentro a través de nuestras vivencias como madre y padre de dos niños escolarizados en el CEIP Gómez Moreno y como habitantes del barrio donde está insertada la escuela.

Nuestra labor como docentes universitarios, en la Universidad de Granada y en la Universidad de Almería, nos ha llevado a reflexionar acerca de la democratización del sistema educativo universitario español y a realizar esta investigación, a través de entrevistas en profundidad a profesorado universitario del área de las ciencias sociales, charlas informales con este mismo colectivo, entrevistas estructuradas a algunas estudiantes de recién entrada a la universidad (en los grados de educación infantil y primaria de la Universidad de Almería) y un formulario anónimo de Google, diseñado para todo el estudiantado de educación infantil y primaria, estudiantes con lo cuales se ha tenido clase durante el año académico 2020-21 (han participado al cuestionario, que lleva el título de “Experiencias educativas en tiempos de pandemia”, un total de 67 personas).

En el caso de la educación universitaria, existía un malestar generalizado antes de la pandemia, con respecto a la relación profesorado-estudiantado, pautas de autonomía del trabajo del estudiantado, participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado y desvinculación de la universidad con todos los saberes prácticos, debido por lo general a la introducción del plan Bolonia. Pero, además, debido principalmente a la interpretación que del plan Bolonia han puesto en marcha las universidades españolas y sus correspondientes grados. Este malestar generalizado, que hemos encontrado también entre el profesorado por razones diversas a las que mueven el estudiantado (simplificación extrema de las clases magistrales, poca autonomía y en general la

estructura de los grados del plan Bolonia ha provocado una infantilización tanto del proceso educativo universitario como del tratamiento que se le reserva al estudiantado).

Con la llegada de la pandemia, se agudiza este malestar, tanto entre el profesorado como entre el estudiantado: hablamos de prohibición de la docencia presencial durante casi todo el año académico 2020-21 y de una gestión de la didáctica casi exclusivamente de forma virtual. Profesorado y estudiantado casi no se conocen y el estudiantado de primer año tampoco se conoce uno con el otro. En nuestro caso específico, se ha podido tener un contacto directo con el estudiantado solamente durante el primer mes del inicio del año académico (hasta finales de octubre 2020), cuando se decidió que, tampoco la alternancia en grupos reducidos de la docencia presencial fuese prudente. La respuesta del profesorado universitario a estas medidas han sido la formación en docencia virtual, a través del uso de diversas metodologías y plataformas, la obsesión por el control telemático y la adaptación de la didáctica a las nuevas tecnologías. La reacción del estudiantado a este bombardeo virtual, desvinculado totalmente de la experiencia y de las vivencias de la vida académica, pero que al mismo tiempo resulta ser la única manera posible de tener contactos sociales, no ha conseguido los resultados esperados: en los resultados de la investigación veremos como, a pesar de no tener grandes variaciones a nivel de evaluación con el contexto pre-pandemia, se agudiza entre el estudiantado la sensación de malestar y de un empeoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la propia vida social. Al mismo tiempo, también en las experiencias y en las entrevistas al profesorado universitario, se encuentra una percepción de empeoramiento y malestar de la vida profesional y de la vida privada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los avances hacia una apertura democrática de la educación de estos últimos veinte años en España han sufrido una brusca interrupción hacia una involución del mismo proceso de democratización de la educación. Además, las percepciones y las vivencias de los sujetos

implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje han acompañado esta involución con sentimientos de agotamiento, impotencia, ansiedad, agobio, estrés, en fin, incapacidad de producir una inversión del camino tomado por la educación durante la pandemia.

Los resultados de las entrevistas y de las charlas destacan que: para el alumnado las consecuencias han afectado, a parte de su bienestar físico y emocional, el proceso de aprendizaje y las relaciones entre iguales. Sus vidas sociales también han sido interrumpidas, sin posibilidades de juego entre pares en parques públicos o actividades físicos-deportivas, que hacían parte del día a día de muchas niñas y niños.

Esta situación de suspensión del ocio ha generado entre el alumnado sentimientos de tristeza, apatía y falta de interés hacia la escuela y hacia su propia vida social.

Para los maestros, a parte de los cambios de metodología docente, cabe destacar el aumento de las horas de labor docente y de multitudes de adaptaciones a la nueva situación pandémica. Ha significado una frontera más borrosa entre las horas laborales y las horas de ocio, afectando, por consiguiente, a nivel de vida privada.

El sentimiento más común entre el profesorado de educación primaria ha sido de sobrecarga laboral, frustración y agotamiento.

En las entrevistas al profesorado sobre salen los temas de sobrecarga laboral, múltiples adaptaciones didácticas y pedagógicas, uso excesivo de plataformas de docencia virtual: el profesorado subraya más límites que ventajas a la docencia virtual.

También entre el profesorado de enseñanza universitaria las emociones predominantes, sacadas durante las entrevistas en profundidad, son frustración, cansancio, sobrecarga laboral.

Para el alumnado de recién ingreso a la universidad, el sentimiento de aislamiento de la vida social universitaria y de las redes de amistades, junto con la tristeza, la rabia por las expectativas que no se han cumplido, la soledad y el estrés son predominantes en la encuesta realizada:

[...] Tristeza y dolor.

Desesperación, estrés [en algunos momentos, obviamente no siempre].

Agobio, ansiedad, estrés.

Sinceramente no lo sé.

Nervios, sobre todo.

Un poco de tristeza por no poder vivir la experiencia de la Universidad como antes.

Pues no sabría explicarlo, pero no es agradable.

Mucho estrés.

a veces agobio.

Me siento un poco "sola", ya que es difícil poder compartir sensaciones con los compañeros, y nunca sabes si esa duda es algo general o te atañe solamente a ti. La comunicación tampoco es fluida y a veces da lugar a malentendidos, por lo que es habitual el sentimiento de impotencia [...]

[...] Incertidumbre total, porque el hecho de ser online, luego presencial, y otra vez online, cambia también el modo de organización en cuanto a estudio, clases y trabajo...y descoloca un poco... Pero al seguir siendo online ya tengo mi organización hecha. Y por la pandemia en si, tristeza por toda la situación y de nuevo incertidumbre.

[...] Rabia, impotencia y ansiedad”.

Parece ser que, también en el caso de la educación universitaria, los cambios producidos a nivel educativo durante la pandemia han afectado al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la motivación intrínseca del alumnado, a la relación profesorado-alumnado, a parte de haber desequilibrado el bienestar físico y emocional de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

Al preguntar de contar sus experiencias de aterrizar en la universidad durante una pandemia, las respuestas han sido bastante variadas, pero hay muy pocas evaluaciones positivas sobre este primer año académico:

[...] la verdad que llegar al primer año de carrera y tener que estar desde casa es un poco catastrófico, apenas nos podemos conocer entre todo.

[...]No he tenido mucha experiencia la verdad, ya que ha sido casi todo online y de esta manera la experiencia en la universidad desde casa es un poco nula.

[Experiencia] desesperante, se me hace más difícil trabajar siempre desde el ordenador.

Se me ha hecho un poco raro, y a veces se me olvida que estoy en la uni y pierdo un poco la ilusión porque es todo bastante triste.

Creo que todo el primer año de carrera tenemos las expectativas muy altas y vamos muy motivados de cara a la Universidad, y quizás por las circunstancias esto haya cambiado. He ido a la Universidad 5 días mal contados, y aunque es cierto que con la docencia online también estoy aprendiendo cosas y disfrutando de la carrera, por otro lado, pienso que estamos en la vida universitaria sin vivirla como tal.

Sinceramente no ha sido muy buena, porque es muy difícil llegar a comprender y exprimir al máximo las clases de manera online puesto que suelen surgir problemas y es más complicado entendernos todos.

Éstas, son solamente algunas de las 67 respuestas recibidas sobre el tema de la experiencia académica durante la pandemia.

Con respecto a las relaciones sociales y a las facilidades/dificultades de estrechar nuevas amistades en la vida universitaria durante la pandemia, las percepciones han sido diversas, debido a otros factores sociales que han influido (como por ejemplo el ser originario de la ciudad donde está ubicada la universidad, en nuestro caso Almería, o el ser más o menos introvertida/o, etc.):

[...] Pues que como tenemos que limitar el contacto, al ser de lugares distintos es muy difícil estar con alguien que acabamos de conocer sin pensar en el Covid, pero me quedo con que he podido conocer a alguna gente, aunque sea por redes sociales.

Es cierto que resulta más complicado conocer a gente en esta situación, pero todos íbamos con muchas ganas y a mí no me resultó nada complicado crear un círculo al poco tiempo.

Pues la verdad que conocer no he tenido la oportunidad ya que estamos cada uno en su casa no hay relación.

Ha sido bastante difícil, apenas me contacto con mis amigos y tampoco he podido relacionarme con gente nueva.

No he tenido la suerte de poder conocer a mis compañeros de clase ni a mis profesores, y es realmente una pena.

Resulta muy complicado conocer gente en esta situación. A la mitad no la he visto ni una sola vez. Solamente conozco su nombre y voz. Si alguna vez me cruzo con ellos por la calle no los reconoceré.

[...] La verdad que como hoy en día estamos cada vez más conectados, y cada vez más sumergidos en el mundo de las redes [no tengo redes sociales, porque me hacen perder el tiempo]. No es lo mismo conocer a los compañeros a través de una pantalla, que en persona. Por mucho que existan las redes y las pantallas jamás van a sustituir el contacto humano, a mi punto de vista... La dificultad creo que ha sido esa, de no poder vernos cara a cara [...] y socializar [...]

5. CONCLUSIONES

Todos los avances realizados hasta la fecha en la educación en España para que sea un proceso de participación constructiva y activa por parte de los sujetos involucrados, han empeorado hasta el punto de que la voz de los sujetos y sus relaciones se han invisibilizados.

Estudiantes, alumnas y alumnos no se reconocen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no encuentran su lugar y por ende el resultado es un deterioro del mismo proceso y de la motivación por aprender.

Profesoras y profesores tampoco encuentran su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y van perdiendo entusiasmo.

En definitiva, se están perdiendo las prácticas sociales y culturales que produce la educación, su proceso político como decía Freire en la *Pedagogía del oprimido*. Cada sujeto hace política con sus acciones y la educación no es exenta de este proceso. Paulo Freire sustenta una pedagogía en la que los individuos aprendan a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana. No se trata de una pedagogía para el oprimido, por el contrario, de él, el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano.

Sin embargo, en la era pandémica, la terapia democrática aplicada por Freire a la educación brasileña tampoco podría cambiar los caminos que ha tomado la educación: la reducción de la vida social y escolar a vida

virtual no permite la transformación de la educación en acción política. Nuestra preocupación es que esta crisis de prácticas educativas, que parecían inamovibles, permanezca como una situación perenne.

8 REFERENCIAS

- Arata, Nicolás, 2020. La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer Darío (eds.), 2020. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Pp.63-70, UNIPE Editorial Universitaria, Buenos Aires: Argentina.
- De la Riva, Fernando y Moreno, Antonio, 2020. Aprender a participar desde la escuela. Narcea Ediciones, Madrid: España.
- De Martino, Ernesto, 2013. Sud e magia. Feltrinelli editore, Milano.
- Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.), 2012. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno, La Paz: AGRUCO/Plural editores.
- Dietz, Gunther, 2003. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica. Universidad de Granada, Granada.
- Freire, Paulo, 1975. Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI, Madrid: España.
- Freire, Paulo, 1998. Educación y participación comunitaria. publicado en revista tarea n. 41, lima: marzo 1998.
- Pérez-Tapias, José Antonio, 1996. Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor. Anaya Editorial, Madrid: España.
- Ranocchiari, Dario, Calabresi, Gloria y Rubio Gómez, María, 2019. Albayzín patrimonio humano: un proyecto de innovación docente basado en una experiencia de investigación etnográfica participativa con una escuela primaria de Granada. En Pérez-Fuentes, María del Carmen (ed.), 2019. Innovación docente e investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Dyckinson Editorial, Madrid: España.
- Sánchez de Horcajo, Juan José, 1991. Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación. Ediciones Libertarias, Madrid: España.
- Walsh, Catherine, 2012. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Revista de Educação Técnica e Tecnológica Em Ciências Agrícolas, Volumen 3 n.6, pp-25-42.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN TIEMPOS DE COVID-19 EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ
Universidad de Málaga

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA
Universidad de Málaga

SARA CORTÉS DUMONT
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Con el decreto del estado de alarma por parte del Gobierno de España a raíz de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, se procedió a un comunicado de los rectores y rectoras de las universidades públicas andaluzas, al igual que en el resto de las universidades españolas. Dicho comunicado, realizado el día 12 de marzo de 2020, procedía a la suspensión de todas las actividades docentes presenciales. En el caso específico de la Universidad de Málaga, su rector, el día 13 de marzo de 2020, decretó la suspensión de la docencia presencial, tanto teórica como práctica, y aprobó un protocolo de actuaciones destinado a regular el funcionamiento de los servicios universitarios durante el periodo que durase la situación de emergencia sanitaria. En un principio, la vigencia de este protocolo de actuación estaba acotado para el período comprendido entre el 13 y el 30 de marzo de 2020, sin embargo, por agravarse la pandemia, se tuvo que seguir con la suspensión de las actividades presenciales durante el resto del curso 19/20 y prácticamente todo el curso 20/21, jugando en este último curso con la semipresencialidad en algunos momentos y la no presencialidad durante la mayor parte del tiempo.

Esto ha supuesto un reto para toda la comunidad educativa, tanto docentes como discentes. Los docentes han tenido que cambiar de un día

para otro una docencia y una metodología enfocada a la presencialidad por una donde únicamente se han podido utilizar las herramientas que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para el contacto entre alumnado y profesorado. Si bien dichas herramientas, como el campus virtual, sí que estaban implementados en la Universidad de Málaga previo al estado de alarma, como un canal preferencial para que el profesorado pudiera realizar actividades innovadoras con el alumnado, algo que no suele ocurrir en muchos casos (Sepúlveda & Andrés, 2020), proponerles materiales para la asignatura o cualquier otro tipo de solución que aportan este tipo de recursos para la docencia, realmente no era algo utilizado en profundidad por todo el profesorado. Todo ello a pesar del conocimiento de que las actividades en donde se utilicen las TIC para el aprendizaje cooperativo entre alumnado-profesor y alumnado-alumnado, junto con el desarrollo de las competencias educativas, fomentan la autonomía e iniciativa personal del alumnado (Molina, Niveau & Ortiz, 2019).

Además, el pasar a una enseñanza en línea supone también un hardware específico, que no todo el profesorado contaba con él o no tenía la potencia y calidad necesarias para realizar sesiones virtuales. Por lo que se han visto aflorar las carencias de las instituciones educativas en cuanto a infraestructura y formación del personal docente se refiere, a la hora de llevar a cabo la educación en línea (Alcántara, 2020).

Pero si para el profesorado ha sido un reto no carente de dificultades, para el alumnado también ha supuesto un reto al tener que seguir las clases desde sus domicilios y con sus propios equipos digitales, muchas veces sin tener conexiones estables o carecer de ordenadores para su uso.

Esta investigación tiene por objetivo conocer cómo se había implementado en las guías docentes de las asignaturas de Historia Contemporánea del grado en Historia de la Universidad de Málaga, el uso de las TIC antes del estado de alarma, cuál ha sido su respuesta y cómo se va a actuar en cursos venideros aun cuando se dé una presencialidad continua, debido a que, quizás, todo lo aprendido durante este tiempo sirva para incrementar la calidad de la enseñanza y poder hacer un uso más exhaustivo de las TIC como mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS

La presente investigación ha tenido como eje vertebrador analizar la respuesta dada por las universidades andaluzas, especialmente la Universidad de Málaga, ante la modificación de la docencia presencial por docencia virtual en línea. Para ello, se han marcado tres objetivos principales:

- Conocer cuál ha sido la respuesta docente de las asignaturas del área de Historia Contemporánea ante la emergencia sanitaria por la Covid-19 en la Universidad de Málaga.
- Identificar cómo se continuará la enseñanza en cursos venideros y si se va a tener en cuenta lo aprendido durante este tiempo de virtualidad y semi presencialidad.
- Conocer el grado de satisfacción del alumnado de estas asignaturas en relación con la respuesta dada por el profesorado y la Universidad en este contexto de pandemia.
- Presentar algunas propuestas de mejora para una integración de las TIC en las asignaturas del área de Historia Contemporánea.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación se ha analizado pormenorizadamente las guías docentes de las asignaturas del área de Historia Contemporánea de la Universidad de Málaga, así como del resto de universidades públicas andaluzas para poder comparar propuestas de unas y otras en cuanto a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente universitaria.

Para la encuesta, han participado en ella un total de 61 alumnos y alumnas del grado en Historia de la Universidad de Málaga. La encuesta ha sido anónima sin vinculación a un profesor directo para que la realice, para no tener sesgo en los resultados.

4. RESULTADOS

4.1. LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA ANTE UNA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y VIRTUAL

Las asignaturas del área de Historia Contemporánea del grado en Historia por la Universidad de Málaga son las siguientes:

- Historia Contemporánea de España
- Historia de Andalucía en la Edad Contemporánea
- Historia Universal de la Edad Contemporánea I
- Historia Universal de la Edad Contemporánea II
- Historia Universal de la Edad Contemporánea II
- Política, Género y Cultura en el Mundo Actual

Todas ellas han realizado una guía didáctica similar en cuanto a recomendaciones para un estado de enseñanza presencial. Entre ellas, las que nos interesan para esta investigación son las siguientes:

- Es muy recomendable que el alumnado tenga capacidad de uso de herramientas tecnológicas para acceder a la información (expresado en algunas asignaturas como que el alumnado tenga un nivel aceptable del uso de herramientas tecnológicas).
- Es imprescindible el uso del Campus Virtual para el adecuado seguimiento de la asignatura

Por tanto, asistimos a que ahora se prima la formación en TIC por parte del alumnado, siendo esta competencia digital muy valorada en las distintas guías docentes de las asignaturas del área, debido a que su uso va a seguir estando presente incluso en un modelo de presencialidad.

Lo que no se indica nada es en el apartado de la evaluación de la asignatura, donde se continúa con una prueba escrita, principalmente, y la calificación de otras actividades, aunque en ningún caso se atienden a evaluaciones virtuales en ninguno de sus posibles modos.

Sí se contempla en estas guías docentes es el supuesto de adaptación al modo virtual motivado por Covid-29. En este caso, se explicita que las actividades formativas se guiarán por las directrices emitidas por la

Universidad de Málaga y la Facultad de Filosofía y Letras, En relación con los diferentes escenarios contemplados:

- Escenario cero: modalidad presencial, manteniendo las medidas higiénico-sanitarias que haya establecidas en cada momento, sin necesidad de distancia social que exija una reducción significativa del aforo de las aulas.
- Escenario A: modalidad semipresencial o híbrida, añadiendo distancia social y la consiguiente reducción de aforos en las aulas.
- Escenario B: modalidad semipresencial restringida con docencia teórica en línea y prácticas experimentales y similares de forma presencial.

En la modalidad semipresencial restringida, la docencia se impartirá a través de las herramientas proporcionadas en el campus virtual en el horario previsto.

En cuanto al procedimiento de evaluación se indica que será adaptado, nuevamente, según las directrices de la Facultad de Filosofía y letras En relación con los diferentes escenarios contemplados:

- Escenario O: En un escenario de modalidad presencial, el procedimiento de evaluación será de evaluación continua: reseñas (en tarea habilitada en el campus virtual), prácticas en clase, exposiciones de trabajos, todo ello valorado (0-30%) y una prueba escrita (0-60%) de carácter presencial y un 10% actividades derivadas de conferencias, congresos, exposiciones y clases participativas.
- Escenario A: Modalidad semipresencial o híbrida, añadiendo distancia social y reducción de aforo en las aulas, la evaluación constará de una parte práctica (comentarios de texto, mapas, imágenes, elaboración -en tarea del campus virtual- y exposición de trabajos presenciales o en línea, que se valorarán de 0-30% de la nota) y una prueba escrita en línea (que se valorará entre 0-60% de la nota) y un 10% actividades derivadas de conferencias, congresos, exposiciones y clases

participativas, situando ambos trabajos en tareas habilitadas en el campus virtual.

- Escenario B: Modalidad semipresencial restringida con docencia teórica en línea y clases prácticas presenciales o en línea, la evaluación constará de una parte práctica (comentarios de texto, mapas, imágenes, elaboración (en tarea del campus virtual) y exposición de trabajos en línea que se valorarán de 0-30% de la nota y una prueba escrita en línea que se pondrá en una tarea en el campus virtual (que se valorará entre 0-60% de la nota) y un 10% actividades derivadas de conferencias, congresos, exposiciones y clases participativas.

En referencia a los contenidos de la asignatura, estos no serán modificados en ninguno de los escenarios.

Finalmente se indican varios supuestos para las tutorías, algo muy importante para el alumnado y su seguimiento académico. En todos los supuestos, estas tutorías siempre tendrán lugar en el horario asignado para las mismas, siendo preciso que el alumnado la solicite previamente.

- Escenario O, modalidad presencial: Las tutorías serán presenciales (4 horas semanales) y virtuales (2 horas semanales).
- Escenario A, modalidad semipresencial o híbrida: Las tutorías serán presenciales (4 horas semanales) y virtuales (2 horas semanales).
- Escenario B, modalidad semipresencial restringida: las tutorías serán virtuales (6 horas semanales).

4.2. COMPARATIVA DE MEDIDAS CON OTRAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

La reacción del resto de universidades andaluzas ha sido similar ante este contexto de pandemia y enseñanza virtual. En las diversas guías docentes se contempla no poder desarrollar la presencialidad de las asignaturas, pero no siendo esto un impedimento para el normal desarrollo de la asignatura.

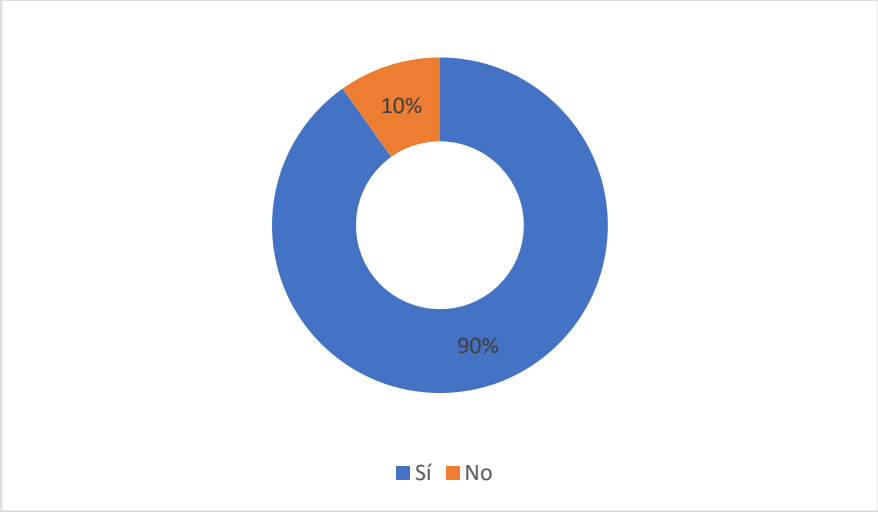
En todas queda reflejado que es imprescindible el uso de las diferentes herramientas de gestión de aprendizaje utilizadas por las universidades, es decir, los campus virtuales. Pero no solo si se vuelve, por recomendaciones sanitarias, a un contexto de enseñanza virtual, sino durante todo el curso de enseñanza presencial. Para ello, algunas universidades han mejorado sus plataformas de enseñanza virtual, como la Universidad de Granada con la aplicación PRADO para el contacto entre alumnado y profesorado, o la Universidad de Jaén que durante el próximo curso 21/22 empezará a utilizar una nueva plataforma, mejorando a ILIAS, que es utilizada actualmente.

La plataforma Moodle, utilizada por la Universidad de Huelva, u otros campos virtuales que también se basan en esta tecnología, aunque con diferente *skin*, como la Universidad de Málaga, algunas veces necesitan de otro tipo de aplicaciones complementarias para un más fácil acceso docente-discente a ellas. Por ejemplo, la Universidad de Granada utiliza Google Drive para el almacenamiento de las clases y Google Meet para el desarrollo de las clases virtuales, que también son grabadas y puestas a disposición del estudiantado.

4.3. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

Para conocer cómo han percibido los alumnos y alumnas este cambio metodológico de presencialidad a virtualidad y cómo han podido responder ellos al respecto, se les ha hecho un cuestionario de diversas preguntas. Entre ellas vamos a remarcar principalmente tres en esta investigación, debido a que son las que más inciden en el aspecto que estamos tratando.

GRÁFICO 1 - ¿Consideras que ha sido correcta la forma en que se ha dado el cambio entre docencia presencia a docencia virtual en esta universidad?

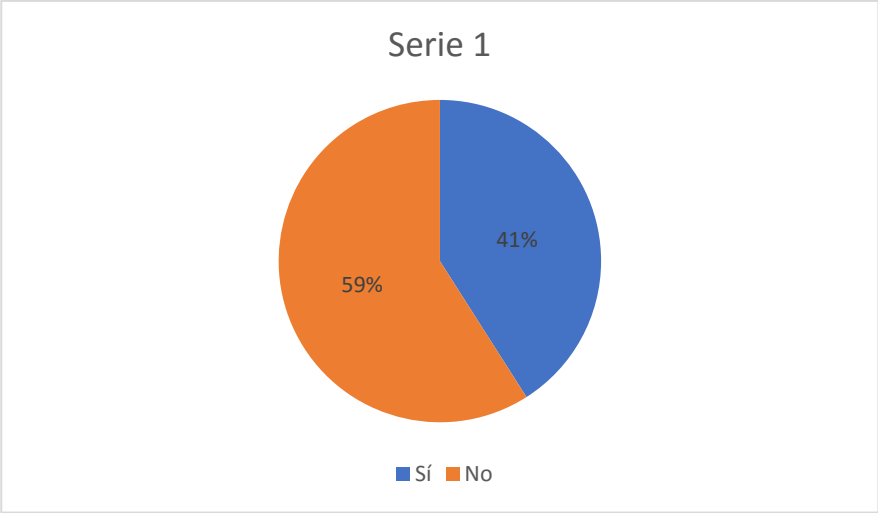


Nota: Elaboración propia.

El estudiantado ha valorado la situación de emergencia sanitaria y la práctica mayoría ha comprendido el escaso tiempo con el que han contado las universidades y los docentes para esta adaptación. Aunque también matizan en sus respuestas que durante el último curso ha habido errores que deben depurarse de cara a un futuro si se volviera a un contexto de enseñanza plenamente online.

La principal queja de algunos alumnos y alumnas ha sido la dificultad, en algunos casos, como se comentará posteriormente, en el acceso a contenido en línea por carencia de dispositivos disponibles para un correcto seguimiento de las asignaturas. Algo que, desde las distintas administraciones y la propia universidad, se han interesado en solventar dotando de los recursos necesarios para que este alumnado no se quede atrás y en desventaja con el resto de sus compañeros que sí disponen de las herramientas necesarias para esta enseñanza en línea.

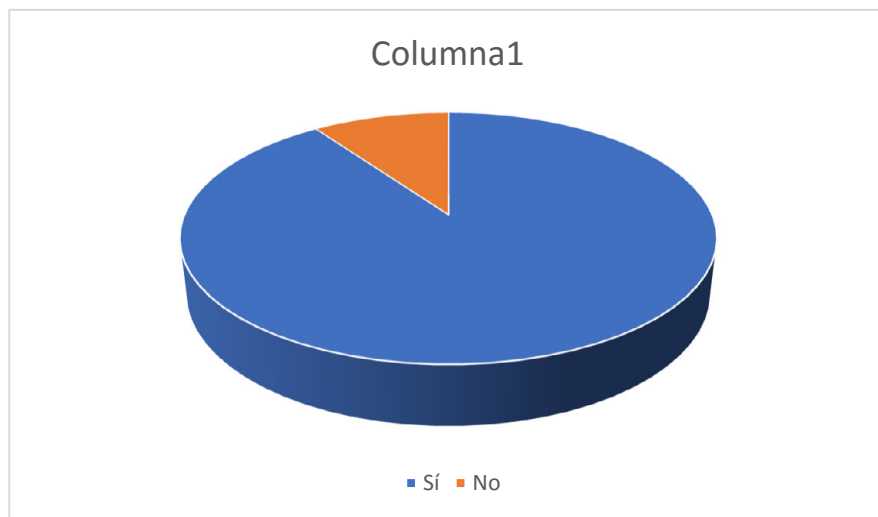
GRÁFICO 2 - ¿Te ha resultado sencillo el cambio a la enseñanza virtual?



Nota: Elaboración propia.

Los encuestado refieren esa dificultad en el cambio hacia una enseñanza virtual no por la dificultad de la asignatura en sí, sino, en algunos casos por tener que repartirse el tiempo de otra manera, siendo muy importante la constancia a la hora de conectarse a las clases online y el posterior estudio. También ha sido reseñable aquellos casos en los que no se disponía de un ordenador para cada uno de los integrantes de la unidad familiar, teniendo los padres que teletrabajar o los hermanos asistir también a clases virtuales. Algunos lo han solventado con la utilización del smartphone como sustituto del ordenador o Tablet para conectarse a las clases online. Por tanto, las dificultades se han debido más a un problema de hardware que de dificultad a la hora de plantear la asignatura por parte del profesorado.

GRÁFICO 3. *¿Consideras que el profesorado ha respondido adecuadamente ante esta modalidad de enseñanza virtual?*



Nota: Elaboración propia.

El alumnado ha tenido en consideración, en su mayoría, cómo el profesorado ha intentado convertir la enseñanza presencial que estaba acostumbrado a desarrollar, en una enseñanza virtual. Además, los encuestados indican que, si bien a algunos profesores y profesoras les es más difícil una docencia virtual debido, entre otros motivos, por la brecha digital existente algunas veces en aquel profesorado de mayor edad, sí que valoran que todos hayan tenido interés para que la docencia siga siendo de calidad y no pierdan los contenidos que deberían de haber adquirido en la enseñanza tradicional presencial.

4.4. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA ONLINE EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La conversión a un escenario de docencia en línea ha sido apresurada y ha dejado en evidencia las carencias preexistentes en cuanto a formación digital, tanto de docentes como discentes. Aunque ha sido la respuesta para mantener el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (Ferrer, Lozano, Latorre & Quilez, 2020), la conversión a una docencia en línea no debe pasar por realizar exactamente lo mismo que

en una docencia presencial, pero con una webcam y un ordenador de por medio. Si bien se considera que la explicación por parte del docente en enseñanza superior es imprescindible para la obtención y guía de conocimiento, no es menos importante desarrollar otro tipo de actividades donde el alumnado tome la iniciativa en su formación y adquisición de contenidos, fomentando la adquisición de competencias, tanto propias de la asignatura en cuestión, como otro tipo de competencias, como la competencia digital, algo de vital importancia también en las titulaciones del ámbito de las Humanidades.

Para tal fin, el profesorado debe desarrollar actividades a realizar con el alumnado donde las TIC tengan un papel preferencial para su consecución. Para la didáctica de la Historia Contemporánea existen numerosos recursos a implementar con el alumnado por esta vía.

- Trabajos colaborativos en línea. La realización de trabajos colaborativos en línea es una práctica bastante sencilla de realizar con el alumnado. Las herramientas necesarias para llevarla a cabo son sencillas y gratuitas. Por medio de Google Meet, Zoom, Jitsi, o cualquier otra aplicación de videoconferencia y mensajería instantánea, el alumnado puede reunirse desde sus propios domicilios para el desarrollo del trabajo. Es recomendable que los trabajos de investigación se diseñen con la información que el alumnado va a tener acceso desde la red. Desde el uso de hemerotecas digitales, como la del Archivo Municipal de Málaga, cuyos fondos están prácticamente en su totalidad digitalizados; uso del portal de archivos PARES, o cualquier otro portal de archivos digitalizados provinciales o municipales. También están a disposición del alumnado un buen catálogo de libros digitalizados y accesibles de forma gratuita desde la web de la biblioteca de su facultad, en el caso de la Universidad de Málaga, el portal Jábega.
- Creación de vídeos y documentos con anotaciones multimedia. Las anotaciones multimedia en los vídeos y documentos es algo que lleva varios años desarrollándose su investigación como recurso docente (Cebrián, Pérez & Quero, 2019;

Martínez & Cebrián, 2019; Cebrián, Blanco & Noguera, 2016; Monedero, Cebrián & Desenne, 2015). Entre sus principales ventajas está que se facilita la comprensión de los contenidos a través del análisis de estos. Además de resolver dudas y fomentar el debate por parte del profesorado. Pero también son importantes las anotaciones que el alumnado puede realizar, debido a que pueden introducir dudas y provocar unas respuestas entre pares 360, esto es, entre estudiantes y profesor.

5. CONCLUSIONES

Las distintas universidades andaluzas objeto de estudio y, especialmente, la Universidad de Málaga, han dado una pronta respuesta ante este estado de emergencia por la Covid-19. Para que la docencia siga en un contexto en el que se imposibilita la presencialidad en unas universidades que están diseñadas para una educación presencial, el esfuerzo ha sido considerable por parte, especialmente, del profesorado, que ha tenido que cambiar su práctica docente de forma radical. Un profesorado que ha tenido una actitud abierta y creativa para poder suplir aquellas carencias previas sobre el uso de las TIC (Gómez, García, González & Coronel, 2020).

El alumnado también se ha hecho eco de esta realidad y no están descontentos con la forma en la que se ha desarrollado la enseñanza durante este tiempo, aunque con problemas y muchas opciones de mejora.

Cabe reseñar que muchas dificultades han venido derivadas de la poca utilización de las TIC por parte del profesorado previo a la pandemia, no habiendo sido usado el campus virtual de forma sistemática como complemento a la actividad docente más allá de alojar determinados apuntes y referencias bibliográficas. Las TIC son un recurso imprescindible para el profesorado, el cual puede mejorar tanto la comunicación con el alumnado como una profundización de forma significativa en los contenidos curriculares de las asignaturas.

Si bien ha sido una forma abrupta de adaptación al uso de las TIC en la educación, ha motivado que se valore su potencialidad y sus beneficios para la enseñanza, proporcionando los recursos y herramientas

necesarios para la concepción de nuevos espacios sociales de aprendizaje (Fernández, Chamizo & Sánchez, 2020). Ciertamente, como señala García (2020), *la Covid-19 ha supuesto un acelerador imprevisto para la transformación digital en la docencia universitaria*. Algo que, creemos, ha llegado para quedarse y va a cambiar la metodología docente aun en escenarios de docencia presencial total.

7. REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación.
- Álvarez Sepúlveda, H.A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 26(2), 442-459.
- Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R., & Quero-Torres, N. (2019). Estudio comparativo de la evaluación a través de ejercicios sobre texto y vídeo para la identificación de elementos de una investigación científica. *Digital Education Review*, 35, 81–96.
- Cebrián-Robles, D., Blanco-López, Á., & Noguera-Valdemar, J. (2016). El uso de anotaciones sobre vídeos en abierto como herramienta para analizar las concepciones de los estudiantes de pedagogía sobre un problema ambiental. *CIDTFF - Indagatio Didactica*, 8(1), 158–174.
- Fernández, M.J., Chamizo, R. & Sánchez, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, 52, 156-174.
- Ferrer-Serrano, M., Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M.P., Quilez-Robres, A. (2020). E-Learning durante la pandemia Covid-19. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz & J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 36-45). UMA Editorial.
- García, F.J. (2020). El sistema universitario ante la Covid-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- Gómez, I., García, M.P., González, I. & Coronel, J.M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 415-433.

- Martínez-Romera, D. D., & Cebrián-Robles, D. (2019). Análisis videográfico para la evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas de la formación inicial de docentes de secundaria. *Educar*, 55(2), 457–477.
- Molina, M.P., Niveau A.M. & Ortiz, R. (2020). Construir la Historia a través de las competencias educativas en la enseñanza universitaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(1), 13-23.
- Monedero-Moya, J.-J., Cebrián-Robles, D., & Desenne, P. (2015). Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs. *Comunicar*, 22(44), 55–62.
- Rodríguez, J., López, S. & Marín, D. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Praxis educativa*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15776.056>

LA EXPERIENCIA MUSICAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONFINAMIENTO

RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
Universidad de Granada

AMELIA MORALES-OCAÑA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La música como asignatura en educación obligatoria siempre ha tenido un estatus de asignatura menor, y de manera bastante habitual ha sido un pariente pobre de los currículos escolares (Gamboa Suárez, 2017). Las familias, por norma general, no parecen preocuparse en exceso por la educación musical de sus hijos, y los propios estudiantes suelen entender esta materia como prescindible. Tanto es así que algunos autores (Alvarado, 2018) empiezan a hablar de decadencia y de crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa en sí. Con la llegada del COVID 19, de los periodos de confinamiento forzoso y de la puesta en marcha de un sistema educativo completamente virtual, súbitamente, la música comenzó a ocupar nuevos espacios (educativos y vitales) de una mayor importancia y presencia a los que tenía pre-pandemia: al menos, fuera de clases y de los escenarios formales, la música adquirió un nuevo rol (Daubney & Fautley, 2020) y se produjo, de algún modo, un giro o punto de inflexión en esa caída en picado que antes mencionábamos (Camlin & Lisboa, 2021). En nuestro país, las clases de música se adaptaron como pudieron a la virtualidad (Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer, 2021) y a la manifiesta falta de recursos de nuestras escuelas e institutos

(Trujillo Sáez et al., 2020). Mientras tanto, fuera de los muros de las instituciones educativas observamos cómo, de repente, brotaron conciertos espontáneos en los balcones, ensayos de bandas y orquestas por videollamada, o artistas en bata y chanclas daban sus giras a través de las redes sociales y las veíamos a través de nuestras pantallas (United Nations, 2020). Cuando el COVID-19 se instaló en nuestras vidas, el tiempo disponible y la necesidad de alejar la mente de todas las noticias trágicas que poblaban diarios y noticias a nivel mundial, hicieron que surgieran más vídeos musicales virales que nunca, grupos musicales de nueva creación (*Stay Homas*), conciertos donde se unieron artistas tan dispares como *Lady Gaga*, *Elton John*, *Paul McCartney* o *Maluma* (*One World: #TogetherAtHome*), iniciativas como #GlassMinute, donde grandes intérpretes de la música culta interpretaban desde casa pequeñas piezas de Philip Glass cada lunes, miércoles y viernes, y donde también se unió el propio Glass, grandes teatros y óperas que pusieron todo su catálogo virtual de grabaciones en abierto y de forma gratuita (MET en Nueva York, el Liceu de Barcelona, la Ópera de Viena), o artistas como Tamara Rojo, directora artística del Ballet nacional inglés, que dió clases a través de Facebook desde la cocina de su casa (La Vanguardia, 2020). En otras palabras, cuando el mundo se frenó en seco, la música y el arte en general no solo siguió en movimiento, sino que resurgió con más fuerza que nunca. En algunos estudios se recoge, por ejemplo, que el uso de métodos alternativos de creación e interpretación de música conjunta a distancia aumentó en un 93% (Onderdijk et al., 2021). Y en este contexto global provocado por el SARS-COV2, donde la música tuvo que saltar a las transmisiones en vivo (Rendell, 2020), a *Twitch* (Vandenberg et al., 2021), a las *jams* en línea y a las estrategias de creación digitales compartidas, es donde surgió la experiencia de innovación docente que en este documento se relata.

Este texto recoge una práctica que tuvo un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada en la asignatura de Educación Musical durante parte del periodo de confinamiento, en el cual su plan de trabajo se vio alterado radicalmente y pasó a verse condicionado de forma excepcional por la situación sanitaria en

la que vivían. La parte de prácticas de la asignatura se convirtió en una experiencia de investigación colaborativa titulada “La música en los tiempos del Coronavirus” en la que, a modo de portafolio, debían buscar, registrar y compartir con sus compañeros a través de una base de datos y una aplicación de mensajería instantánea las experiencias de tipo musical que vivían a diario, ya fueran personales, a través de sus balcones, a través de prensa o a través de redes sociales. Sobre todo, con especial énfasis, localizar, describir e interpretar aquellas iniciativas musicales que estuvieran redefiniendo las formas de socializarse, de relacionarse y de conectar con los demás. Su trabajo consistía en realizar un registro de dichas iniciativas, en realizar una descripción detallada de estas y, desde un punto de vista más hermenéutico, en repensar a través de esas experiencias el papel que estaba teniendo la música en sus vidas en tiempos de confinamiento.

Todo este periodo fue documentado por los docentes implicados en el proyecto con el fin de poder mejorar y reconstruir su práctica docente y de compartir su experiencia. Además del registro de mensajes que se realizó en un grupo creado en Telegram para compartir las experiencias y de las bases de datos de experiencias musicales compartidas por los estudiantes, sirve de técnica de recogida de datos la grabación de las clases y de los debates que se producían en ellas, y también una evaluación que cumplieron los estudiantes tras finalizar el cuatrimestre, a través de un cuestionario con preguntas abiertas que se utilizó para comprender cómo vivieron la experiencia educativa desde sus ojos.

2. OBJETIVOS

Dentro de este apartado realizamos una separación entre los objetivos didácticos de la actividad que se planteó con los estudiantes, y los objetivos/preguntas de investigación que se formularon con este trabajo.

2.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA ACTIVIDAD

La asignatura de Educación Musical en el Grado de Educación Primaria tiene necesariamente un grado de docencia práctica que se perdió en gran parte al estar todos y todas confinados. Muchas de las propuestas

que aparecían en la guía docente de la asignatura no se pudieron realizar, y a la par, otras nuevas iniciativas como la que este texto presenta surgieron para tratar de cumplir con los objetivos de la asignatura a final de curso. Nuestra propuesta se planteaba como objetivos didácticos los siguientes:

- Iniciar al estudiantado en técnicas y procesos de investigación que pueden ser fácilmente aplicados a sus rutinas de aula.
- Fomentar el trabajo colaborativo y de recursos compartidos.
- Mejorar el nivel de dedicación que los estudiantes tienen hacia las tareas de la asignatura y animar a iniciarse en procesos de escritura.
- Comprender la Educación Musical desde una visión más global y más cercana a sus realidades cotidianas.
- Reflexionar sobre la presencia de la música en sus vidas, y sobre la presencia de esta disciplina en los currículos educativos.

2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ligada la propuesta didáctica, los tres investigadores que firman este texto se plantearon una serie de preguntas de investigación, más que objetivos, para guiar el proceso de recogida de datos, análisis y reflexión sobre la actuación docente:

- ¿Cuáles fueron las principales vías de acceso a las experiencias musicales durante el periodo de confinamiento?
- ¿Qué papel jugaba la música en la vida confinada de los y las estudiantes de este curso? ¿Cómo vivían ellos estas experiencias?
- A través de las experiencias musicales recogidas, ¿cómo cambió en ellos y ellas su percepción sobre la presencia de la música en los currículos educativos?

3. METODOLOGÍA

Desde un punto de vista educativo, los futuros maestros, estudiantes de la asignatura de Educación Musical, para ser evaluados debían:

- Realizar un diario en el que fueran haciendo registro de esas iniciativas musicales que aparecieran en prensa, en redes, en sus barrios, en sus bloques de vecinos...
- Describir esas experiencias musicales. ¿Qué son, cómo son, quiénes las promueven, para qué sirven...? Desde un punto de vista descriptivo y también interpretativo.
- Mirar hacia dentro y pensar qué papel está teniendo la música en este confinamiento para ellos y ellas y para su entorno. ¿En qué consiste su experiencia musical diaria? ¿Cuándo, cómo, para qué? ¿Cómo se sienten cuando la música forma parte de sus días?

Para realizar el trabajo se utilizó la plataforma institucional de la UGR para realizar una base de datos compartida donde se fueran introduciendo los registros (que podían ser visualizados por todos los estudiantes), También, a través de un grupo de *Telegram*, los estudiantes compartían algunas de las iniciativas musicales que les parecían más ricas e interesantes y surgían debates en tiempo real sobre la importancia de la música de la educación musical gracias a la inmediatez de estas redes de mensajería instantánea. Algunos debates fueron también realizados y moderados a través de *Google Meet*. Y, por último, se realizó un cuestionario abierto al finalizar el cuatrimestre para recoger opiniones y sugerencias de mejora. Con el objetivo de llevar un registro de datos sistematizado, se utilizó la herramienta *NVivo* para facilitar el proceso de estructuración y análisis.

Para cada una de las experiencias musicales registradas, los y las estudiantes debían registrar, como mínimo, el día en el que la experiencia musical sucedió, cómo les llegó a ellos (a través de qué medio: prensa, redes sociales, redes de mensajería, televisión, al mirar por la ventana, etc.), el nombre de la experiencia, una descripción breve y una descripción ampliada (si fuera necesario), y por último, una interpretación de

la experiencia musical desde su propia perspectiva (ver un ejemplo en el apartado 4.1. de este capítulo).

Como planteábamos antes, todo este periodo fue documentado por los docentes implicados en el proyecto, y los estudiantes, de algún modo, realizaron una tarea que los introducía en el mundo de la investigación, o de la investigación aplicada a la docencia, y que también los ponía en el mismo camino que sus compañeros y compañeras, un escenario de trabajo participativo y colaborativo donde tenían que compartir sus hallazgos, debatir sus ideas y tratar de buscar soluciones conjuntas a las preguntas que surgían, en este caso, sobre el valor y la función de la música en nuestra sociedad. A veces, en tiempo real, gracias al uso de la plataforma *Telegram*.

3.1. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El grupo de investigación que firma este texto recopiló durante el periodo de dos meses que duró esta experiencia educativa en Educación superior, lo siguiente:

- Cuarenta diarios de registro, con una media de 20 entradas por diario (un poco más de 300 registros únicos de experiencias musicales).
- Más de una veintena de conversaciones/debates en Telegram surgidos tras compartir una experiencia musical en grupo.

El periodo registrado fue desde el día 15 de marzo de 2020 cuando la actividad fue presentada y consensuada con el estudiantado, hasta el día 11 de mayo de 2020, cuando se propuso el cierre de la recogida de experiencias musicales para la evaluación del estudiantado.

En cuanto al análisis de los datos recopilados, se han realizado pequeños procedimientos de cuantificación de la información que han recogido los estudiantes, pero los principales análisis han sido de orden cualitativo, categorizando los distintos registros haciendo uso de software de análisis cualitativo y realizando a posteriori interpretación de los discursos de los estudiantes.

4. RESULTADOS

A continuación, por motivos de espacio para esta publicación, se presenta una breve síntesis de los resultados obtenidos, haciendo hincapié en algunas cuestiones que resultan de mayor interés. Se insta también a leer futuras publicaciones en las que se expondrán otros resultados y conclusiones extraídos de esta experiencia.

4.1. EL EJEMPLO DE HERMAN

Para que sean más entendibles los datos que a continuación se presentan, a continuación, se muestra, como ejemplo, uno de los registros realizados por una estudiante del grupo que cumplió este trabajo. En este caso, se presenta la experiencia musical de Herman en confinamiento, un señor de 80 años y con alzhéimer que salía cada tarde a la ventana a tocar la harmónica. El registro que a continuación se narra está escrito tal cual lo escribió la estudiante:

- *Día:* 20/03/2020
- *A través de:* Instagram
- Nombre de la experiencia: Señor con Alzheimer toca por la ventana y los vecinos le aplauden.
- *Descripción breve:* Una persona mayor con Alzheimer toca todos los días la armónica a través de la ventana y una persona que le asiste le hace creer que los aplausos de las 20:00 son para él.
- *Descripción ampliada:* El señor octogenario no se separa de su armónica a pesar de su avanzada enfermedad, y cada día sale a la ventana a tocar su instrumento. Su mujer, también en cuarentena y enferma, le acompaña. Ha sido su asistente del hogar, una persona que los cuida a diario, la que ha hecho creer al hombre que los aplausos son dirigidos para él. En los vídeos que hay disponibles se ve al hombre tocando y sonriendo, ostensiblemente emocionado. La persona que los asiste manifiesta que quiere que de la historia de esta pareja quede un bonito recuerdo, y no la enfermedad que ambos tienen actualmente.

- *Interpretación:* La sonrisa de Hermann al final del vídeo es emoción pura. Refleja cómo, en los pocos recuerdos que puedan quedar de su vida, la música aún se mantiene. Hermann toca su armónica, recibe un aplauso y observamos cómo se emociona. Se ha demostrado que la música es uno de los últimos recuerdos que un enfermo de Alzheimer mantiene (ver <https://www.youtube.com/watch?v=sPuz1b3UhmE>), y en este caso, la música parece ocupar un lugar esencial en la vida de Hermann. La persona que lo asiste, consciente de la dificultad de la situación actual, y al cargo de dos personas enfermas, le da la vuelta a la situación, convirtiendo el confinamiento en un concierto multitudinario. La emoción salta de la pantalla y nos golpea a todos directamente al corazón. Solo somos recuerdos y ahí la música tiene un lugar esencial...

FIGURA 1. Captura de pantalla recogida por la estudiante para ilustrar la experiencia recogida.



Fuente: elmundo.es

4.2. FUENTES Y VÍAS DE ACCESO A LAS EXPERIENCIAS MUSICALES

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la primera parte de cada uno de los registros (Tabla 1), la que mencionaba dónde habían encontrado la experiencia musical o cómo les había llegado.

TABLA 1. Frecuencia de mención de las vías de procedencia y los dispositivos utilizados para acceder a las experiencias musicales. Los datos se muestran divididos en dos partes: la que hace mención a los aparatos físicos (hardware) y la que se centra en las plataformas digitales utilizadas por los estudiantes.

Accedí a la experiencia musical a través de	N.º de menciones	Porcentaje sobre el total de experiencias musicales
DISPOSITIVOS (sobre 319 experiencias)		
Televisor	94	29,47 %
En directo (Terrazas, ventanas y balcones)	62	19,44 %
Dispositivos móviles (Teléfonos y tabletas)	58	18,18 %
Ordenador (Sobremesa y portátiles)	22	6,90 %
Equipos de sonido	19	5,96 %
Videoconsolas	3	0,94 %
No se hace mención del dispositivo utilizado	61	19,12 %
PLATAFORMAS (sobre 266 experiencias)		
Youtube	92	34,46 %
Instagram	85	31,95 %
Facebook	25	9,40 %
Whatsapp	21	7,83 %
Twitter	18	6,58 %
Telegram	12	4,39 %
TikTok	8	3,13 %
Otras plataformas (Twitch, Discord, etc.)	6	2,19 %

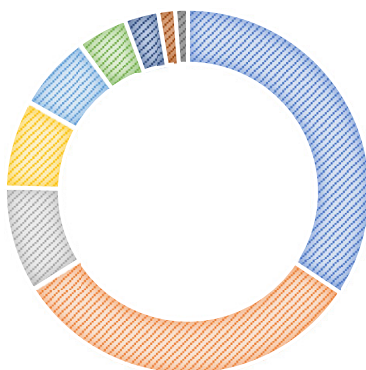
Fuente: elaboración propia

Podemos ver que, en lo relativo a los dispositivos utilizados, es la televisión convencional la que más apareció en los registros de los participantes (en casi el 30% de los registros). Se observa además que los estudiantes hacen mención a que los canales de televisión recogen las experiencias que surgen en las redes sociales para transmitir las a través de la pantalla de los televisores, y llegar así al público que no dispone de otras redes. Algunas de las experiencias que aparecían duplicadas en los registros también dejaban clara esta cuestión, ya que la misma experiencia musical había sido descubierta por distintos estudiantes en vías de distribución distintas (televisión, Instagram, YouTube, etc.). En cuanto al uso de plataformas, observamos cómo son dos las que dominan a la hora de descubrir experiencias musicales a los estudiantes en esos meses de confinamiento, YouTube e Instagram. Entre las dos

copan casi dos terceras partes de todos los registros compartidos (ver Figura 2).

FIGURA 2. Representación gráfica del porcentaje de presencia que tienen las distintas plataformas utilizadas por los estudiantes sobre el total.

■ Youtube ■ Instagram ■ Facebook ■ Whatsapp ■ Twitter
■ Telegram ■ TikTok ■ Twitch ■ Discord



Fuente: elaboración propia

4.3. PAPEL DE LA MÚSICA EN EL CONFINAMIENTO. VIVENCIA MUSICAL A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS COMPARTIDAS

A continuación, se recogen, a través de algunas viñetas narrativas que sirven como ejemplo de los registros de los estudiantes, parte de las distintas vivencias musicales que los alumnos y las alumnas tuvieron durante el periodo de confinamiento. En sus cavilaciones, se reflexiona, entre otras cuestiones, sobre el rol y la utilidad de la música y sobre qué función tiene esta a nivel personal, social, comunitario e incluso global.

Tras la codificación manual de las entradas del registro de experiencias, estas son las principales categorías que encontramos:

TABLA 2. Categorías creadas de forma emergente ordenadas por número de referencias que contienen tras el análisis de las interpretaciones de los estudiantes.

Categorías	No. de referencias codificadas
Música como experiencia colectiva y compartida	83
Música como entretenimiento	62
Música como acompañamiento y vía de escape	55
Música y formación musical	41
Gustos, preferencias e industria musicales	33
Música y viralidad en redes	31
Temores y miedos	30
Efectos beneficiosos de la música	25

Fuente: elaboración propia

Las primeras interpretaciones que hacen los estudiantes sobre las experiencias musicales que registran en la primera semana confinados muestran la incredulidad, el temor y el desconocimiento que la sociedad española tenía a mediados del mes de marzo del año 2020. En el fragmento siguiente de JRG, recogido el día 16 de marzo, se puede observar que existe miedo y desconsuelo ante lo que había llegado y no se sabía cuánto iba a durar. En este caso, la música se plantea como resistencia, como algo eminentemente humano que, incluso en los momentos más duros, nos puede servir para aguantar y no perder la esperanza.

“Que la gente toque en los balcones me recuerda al último instante que por bandera nos ha vendido la película del Titanic, y es cuando el barco se hunde y los músicos siguen tocando hasta el final. Parece que puede encontrarse cierta similitud en la que, mientras quede el último superviviente, la música tendrá su lugar y contra eso no podrán hacer nada. [Estudiante JRG – 16 de marzo]”.

Durante esa primera semana, varios estudiantes recogieron en sus diarios una experiencia musical que se hizo viral, y que generó cierto debate en el grupo de Telegram que compartían. Un hombre sale a su terraza a tocar el piano y otro vecino de la acera de enfrente sale con un saxofón para acompañarlo. Una de las estudiantes recogía la experiencia y expresaba:

[...] un sencillo espectáculo improvisado que ha puesto los pelos de punta a todos los oyentes. Este es el gran poder que se oculta tras la música: la unión. Unión y música, capaces de crear magia que hace que una calle se convierta en un concierto inesperado. Unión más allá de prejuicios, ideologías y diferencias. [Estudiante ASB – 17 de marzo]

ASB y otros estudiantes hacen referencia al poder de la música como lenguaje universal – una universalidad que las últimas investigaciones parecen confirmar (Mehr et al., 2019) en contraposición a otras veces que la negaban (Gourlay, 1984; Dave, 2015)– y a la capacidad de creación improvisada que en esta disciplina artística se puede generar, independientemente del credo, condición, origen, etnia o género de la persona que interpreta.

“A pesar del confinamiento, las personas no pierden sus ganas de fiesta. Y una fiesta no se entiende sin música. El buen humor y la esperanza persiste en nosotros. No importa que los tiempos no sean fáciles, tener una actitud positiva es lo principal para llevar lo mejor posible esta etapa. [Estudiante SVG – 21 de marzo]”.

“Mi experiencia musical estos días ha tenido más incidencia que en otros momentos de mi vida. Han sido unos días en los que el refugio y método de evasión ha sido escucharla. [Estudiante CHP – 22 de marzo]”.

Bastantes estudiantes también recogen en sus diarios que son muchos los *DJ* (*disc-jockey* o *deejay*) que han empezado a pinchar sus sesiones de música a través de las redes desde sus balcones y terrazas. La música, para gran parte de los estudiantes está conectada directamente con el ocio, la fiesta y el divertimento, y en un momento de dificultad, parece que la música les permite desconectar y mantener una “actitud positiva”. Para otros, escuchar música les permite evadirse y refugiarse. Cuando hacen mención a los géneros que más escuchan durante el confinamiento, los estudiantes hablan sobre todo de música electrónica, reguetón, trap, hip hop y música latina. Manifiestan, en términos generales, que quieren música “que los anime, no que los hunda” [Estudiante RNQ – 22 de marzo].

Conforme van pasando las semanas, también observamos cómo se va pronunciando el agotamiento y el cansancio ante el confinamiento y la pandemia. Tal y como pudimos vivir, las relaciones sociales con

vecinos y convivientes se fue debilitando en gran parte de los hogares, y eso también se trasladó a la relación de los estudiantes con lo musical.

“Resulta que a mi vecino no se le ocurre otra cosa que poner música durante todo el fin de semana desde las 4 de la tarde hasta las 10 de la noche con un altavoz. Esta mañana me ha despertado a las 9 con cohetes y cosas así. Hoy la música no es mi amiga. No. Lo siento, pero no. [Estudiante AGB – Telegram]”.

La categoría con un mayor número de referencia fue la que titulamos “Música como experiencia colectiva y compartida” y en ella hemos incluido todos los discursos de los estudiantes que hacían mención a experiencias musicales que intentaban unir a la gente, o se hacían de formas colaborativas, ya fueran planificadas o improvisadas.

“Mi vecino ha demostrado y nos ha enseñado que ella siempre va a estar ahí. A pesar de la situación que estamos viviendo, ha compartido su pasión y nos ha llegado a todos de la mejor manera posible. Pase lo que pase, la música siempre ayudará a superar o a llevar a cabo una situación de una forma más favorable. Si algo estamos aprendiendo todos es que la música está siendo una salvación a lo largo del confinamiento. [Estudiante HID – 25 de abril]”.

“Decenas de familias se han animado a bailar zumba esta mañana a lo largo de todo el barrio, lo que hace que la música nos una de nuevo, hemos compartido risas, positividad y ánimo, y sin lugar a duda, otro momento inolvidable durante este confinamiento, que al parecer no sólo nos ha causado problemas. [Estudiante DMM – 16 de abril]”.

De modo anecdótico, también utilizamos la parte más automatizada y de procesamiento del lenguaje del software NVivo para analizar el sentimiento en la parte de interpretaciones de los estudiantes, para tener una primera imagen de cómo eran sus sentires cuando hablaban de las experiencias musicales encontradas. El programa divide las palabras de los estudiantes en cuatro sentimientos, que van del “Muy positivo” al “Muy negativo”.

TABLA 3. Categorías creadas de forma automática por el software NVivo usando su parte automatizada de procesamiento de lenguaje, ordenadas por número de referencias codificadas.

Sentimiento	N.º de referencias codificadas automáticamente por software	Porcentaje sobre el total de codificaciones
POSITIVO (agrupadas)	1161	69.34 %
Muy positivo	198	11.81 %
Moderadamente positivo	963	57.52 %
NEGATIVO (agrupadas)	513	30.67 %
Moderadamente negativo	460	27.48 %
Muy negativo	53	3.19 %

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestran unos ejemplos de cada una de esas categorías automatizadas de sentimiento:

“Puede parecer una tontería lo siguiente que diga, pero de veras que anima, que alegría ver que los demás, a pesar de estar en tu misma situación, tiran para delante como pueden, a veces más animados, otras menos, pero es gratificante sentirte parte de un todo. [Muy positivo – Estudiante JMM]”.

“Si esta cuarentena tiene algo bueno es que nos estamos dando cuenta que, en las situaciones más complicadas para la humanidad, somos capaces de olvidar nuestros problemas individuales para ayudar entre todos a solucionar o por lo menos hacer más amenos los problemas comunes. [Moderadamente positivo – Estudiante ERB]”.

“Esta utilización de la música solo sabría clasificarla como entretenimiento, ya que no hay ningún fondo de la cuestión, me aprendí la canción porque mi amiga y yo la tratamos como algo gracioso. [Moderadamente negativo – Estudiante APV]”.

“Es la primera vez que no se ha podido celebrar la semana santa, los más devotos y fieles a esta festividad han sentido una enorme tristeza al no poder llevarse a cabo lo que durante un año han estado esperando con tantas ganas. [Muy negativo – Estudiante LAR]”.

Del mismo modo, también realizamos una nube de palabras con los términos más utilizados por los estudiantes, entre los que destacan: artistas, vecinos, personas, Instagram, YouTube, etc.

FIGURA 3. Nube de palabras creada con los términos que más se repiten en las interpretaciones de los registros de los estudiantes.



Fuente: elaboración propia

4.4. MÚSICA Y CURRÍCULO. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este apartado agrupamos y comentamos brevemente algunas de los pequeños fragmentos que los estudiantes escribieron En relación consu futura profesión (maestros y maestras) y aprendizajes que se llevan de las experiencias musicales vividas y registradas o de su paso por esta actividad en su conjunto.

“Este diario me ha servido para reflexionar, para desahogarme y para descubrir nuevas emociones con respecto a la música. He aprendido que la música siempre está cuando la necesitas, a pesar de la poca importancia que se le da en nuestro sistema educativo del cual todos somos parte [y más nosotros siendo futuros docentes]. [EstudianteJMM – Reflexión final]”.

Varios estudiantes hacen mención a la poca importancia de la música como asignatura en el currículum actual, y suelen encadenar sus reflexiones con el valor y los beneficios de la música que han observado durante el registro de las experiencias. Otros, durante sus exploraciones en la búsqueda de nuevas experiencias musicales, también han encontrado recursos valiosos para su futuro desempeño profesional.

“A través de un vídeo encontré esta cuenta de una maestra y pedagoga musical donde encontramos infinitas posibilidades dentro de la educación musical para alumnos de Primaria. [EstudianteRMP – 20 de abril]”.

“En ClanTV recomendaron la herramienta Song Maker [...] Me ha servido para despejarme y entretenerme unos minutos, sin duda la recomendaría a cualquier niño o niña para que experimente el componer sus propias pistas musicales en Primaria. [EstudianteECH – 23 de marzo]”.

A través de la iniciativa “Aprendemos en casa” de RTVE, los estudiantes, que fueron invitados también a observar y reflexionar sobre qué visión se tenían de la educación musical cuando esta aparecía en televisión para paliar las carencias tecnológicas de algunas familias, también encontraron materiales, recursos metodológicos y formas de trasladar la experiencia musical a lo telemático. Sus opiniones, en términos generales, con respecto a la forma de entender lo musical en este programa, son moderadamente negativas, ya que la disciplina se aborda desde un punto de vista excesivamente teórico y donde hay poca experiencia musical real. Bastantes estudiantes reivindican la presencialidad como única vía posible para mantener dicha experiencia musical en los procesos formativos, y animan a reforzar esa docencia cuando termine la etapa de no presencialidad.

“Aun en la distancia, las relaciones entre los estudiantes y sus maestros son clave para mantener aprendizajes significativos, y de esta crisis saldremos con nuevos aprendizajes para todos. [EstudianteRMP – 28 de abril]”.

A través de las experiencias musicales que han ido registrando, han visto cómo en muchas de ellas participaban los niños y, por supuesto, sus familias, que han sido reivindicadas como elemento fundamental debido a las carencias que puede tener una formación a distancia. De nuevo, los estudiantes (futuros docentes) intentan manifestar a través de lo que recogen, que por muchas experiencias musicales que se vivan y por mucha presencia y ayuda de la familia, el docente se erige como una figura insustituible.

“En esta situación, se necesita más que nunca el apoyo y seguimiento de las familias, que inciten y ayuden a los alumnos en las tareas para que no se queden atrás este curso, aunque los maestros están haciendo

todo lo posible desde sus casas. Creo que ahora se está demostrando la labor insustituible de la figura del docente, los valores humanos y sociales que son capaces de transmitir, los métodos de enseñanza, los conocimientos, la paciencia, la pasión.... Ingredientes clave en la formación de todo profesorado que siempre se han visto infravalorados. [EstudianteERB – Reflexión final]”.

En último lugar, también tenemos varias voces que destacan el papel de la música como materia interdisciplinar, transversal, que va más allá del tiempo destinado curricularmente a ella misma como materia. Esta experiencia docente parece haber ampliado una visión de la música más tradicional y técnica con la que los estudiantes, generalistas y no especialistas en música, empezaban la asignatura.

“Esta asignatura me ha hecho tomar conciencia de todos los usos y beneficios de la música más allá de la asignatura de música, y ESTOY SEGURA de que la pondré en práctica cuando el día de mañana sea maestra o madre. [EstudianteSVG – Telegram]”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones obvias de la experiencia docente, por su especificidad, su corta duración y la imposibilidad de su replicación, creemos que podemos extraer de la misma una serie de ideas que, en un futuro, podrían ser útiles para experiencias similares, ya sea a la hora de registrar, documentar e investigar sobre un proceso docente, o a la hora de planificar y llevar a cabo el proceso mismo de enseñanza.

5.1. REFLEXIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS REGISTROS

Aunque según algunos estudios (Saud et al., 2020) las redes más utilizadas durante los primeros meses de la pandemia fueron WhatsApp e Instagram, en nuestra pequeña investigación encontramos una fuerte presencia de YouTube como plataforma a la que los estudiantes han recurrido para encontrar experiencias musicales. Parece bastante obvio que terminarían utilizando más estas plataformas (YouTube e Instagram) por la naturaleza audiovisual de las mismas, y no tanto otras como WhatsApp o Twitter que podrían tener una naturaleza más textual, aunque también puedan ser utilizadas para compartir música.

Observamos también, conforme van pasando las semanas tras el primer confinamiento decretado, que los estudiantes empiezan a utilizar cada vez más la plataforma TikTok (anteriormente conocida como Musically), que tuvo un crecimiento exponencial durante la pandemia (CNN, 2020) por su capacidad de popularizar virales generalmente relacionados con el valor de la música para servir de entretenimiento. No deja de ser llamativo que, la red social que más crece durante la pandemia sea aquella que más centrada en lo musical está. Dice mucho de la elevada presencia de experiencias musicales diversas en aquellos meses.

En las experiencias recogidas por los estudiantes y en las interpretaciones realizadas sobre estas, la música se reivindica claramente como lenguaje universal, en la línea que defiende Mehr et al. (2019). Los estudiantes destacan cómo la experiencia musical rompe barreras, y permite la unión de cantantes de diversos géneros, edades y procedencias. El auge – por fuerza mayor – de lo tecnológico y lo digital, que en un principio podía parecer negativo por excesivo (Sharma et al., 2020) terminó habilitando nuevas posibilidades para la creación (Stratton, 2021), la docencia (Encarnaçao et al., 2021), la interpretación y también para el consumo musical por parte del público (Váradi, 2021). La experiencia musical se reivindica como algo eminentemente práctico que puede pasar de lo individual a lo colectivo de formas muy sencillas. La música parece reforzar la unión de las personas y el acompañamiento en tiempos difíciles.

Aunque en nuestros resultados también encontramos un pequeño número de participantes que describió tener respuestas emocionales negativas hacia la música, y algunos nos hablan de trastornos de ansiedad, tal y como hemos visto en otros artículos que pudo suceder en los primeros compases de la pandemia (Carlson et al., 2021), por norma general, son muchas más las experiencias relatadas que se muestran muy positivas con respecto a lo que las experiencias musicales vividas les han aportado de cara a encarar el periodo de confinamiento. La música les ha servido de entretenimiento, de catarsis – individual y también colectiva – y, a algunos, también de terapia. Tal y como podemos leer en Herrero et al. (2020), durante la primavera de 2020, las personas que reconocían utilizar más la música durante el confinamiento gestionaron

mejor la angustia psicológica. Ese mismo texto afirma que, durante la primera ola de COVID-19, vivir experiencias musicales estaba negativamente correlacionado con síntomas depresivos.

Desafortunadamente, los estudiantes registran que, en los programas educativos televisivos, la presencia de la asignatura de Música es mínima, y relatan que, por las experiencias cercanas de estudiantes de Primaria que conocen, la Música en los centros educativos se empieza a arrinconar como asignatura menor y por la dificultad para ejercer la docencia de forma telemática. Lo narrado por los estudiantes coincide parcialmente con lo expuesto en Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer (2021), sobre la escasez de recursos metodológicos y materiales musicales en contraposición a la grandísima presencia de la música en los circuitos profesionales de consumo y sobre la falta de instrucciones específicas por parte de los organismos a la hora de ejercer la docencia online en la asignatura de Música. Mientras que los músicos profesionales parecen buscar todas las vías posibles para llegar a los potenciales oyentes, aunque estén encerrados en casa (Hernández & Pedraza, 2020), existen muchas más trabas cuando la experiencia musical tiene intencionalidad formativa y no exclusivamente de consumo.

5.2. REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Si analizamos la experiencia exclusivamente desde el punto de vista formativo de este grupo de estudiantes de Educación Superior, podemos destacar que:

- Se ha observado un aumento del tiempo dedicado para la realización de las tareas, algo que reconocen los propios estudiantes. El hecho de estar encerrados en casa ha hecho que, casi la totalidad de los estudiantes, hayan dedicado más tiempo a trabajar en esta asignatura. Aunque existe alguna excepción, estudiantes que tenían personas al cargo o madres que vieron que, cuando estaban dentro de casa, no tenían tanto tiempo como cuando iban presencialmente a la facultad. En términos generales, también se observa un mayor nivel motivación y compromiso ante esta tarea concreta de registro e interpretación de experiencias musicales.

- Aunque los estudiantes no están acostumbrados a realizar tareas de este tipo, gran parte de ellos reconocieron que había aumentado su gusto por los procesos de escritura. En este caso, con muy pocas guías, ya que podían expresarse libremente, tanto en extensión como en estilo.
- Para muchos de los estudiantes, esta actividad supuso una iniciación en técnicas de investigación, recogida de datos y análisis hermenéuticos de estos. Dichas tareas de recopilación, síntesis y documentación pueden ser después aplicadas en sus procesos de enseñanza como docentes. Por ejemplo, a la hora de evaluar sus prácticas.
- Por último, la actividad planteada les acercó a tener una visión más global, más crítica y cercana a su propia realidad cotidiana de lo que significa Educación Musical. Algo que va mucho más allá del mero aprendizaje de un lenguaje musical, de la interpretación de pequeños instrumentos o de escuchar música clásica.

Terminamos este texto parafraseando el archiconocido relato de Augusto Monterroso para intentar sintetizar en el mínimo número de palabras posible la experiencia vivida con los estudiantes y que refleja cómo vivimos todos y todos aquellos meses en torno al fenómeno musical:

“Cuando el mundo se paró, la música aún estaba allí”.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se financia a través del grupo de investigación ICUFOP HUM-267 de la Universidad de Granada.

7. REFERENCIAS

Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(2 (julio-diciembre)), 677-698.

- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: The experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488>
- Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). The digital «turn» in music education (editorial). *Music Education Research*, 23(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
- Carlson, E., Wilson, J., Baltazar, M., Duman, D., Peltola, H.-R., Toiviainen, P., & Saarikallio, S. (2021). The Role of Music in Everyday Life During the First Wave of the Coronavirus Pandemic: A Mixed-Methods Exploratory Study. *Frontiers in Psychology*, 0. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647756>
- CNN. (2020). TikTok crece en popularidad durante la pandemia | Video. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/video/tiktok-crecimiento-durante-pandemia-entretenimiento-redes-sociales-pkg-portafolio-cnne/>
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>
- Dave, N. (2015). Music and the myth of universality: Sounding human rights and capabilities. *Journal of Human Rights Practice*, 7(1), 1-17.
- Encarnação, M., Vieira, M. H., & Brunner, G. (2021). The experience of music teachers from Portugal and Germany during the Covid-19 pandemic: Hard times and creative solutions. *Perspectives for music education in schools after the pandemic*, 28.
- Gamboa Suárez, A. A. (2017). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 215-224. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.719>
- Gourlay, K. A. (1984). The non-universality of music and the universality of non-music. *The world of music*, 26(2), 25-39.
- Hernández, Y. M., & Pedraza, G. R. (2020). Música maestro, escenarios virtuales en tiempos del COVID-19. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 25(2), 154-166. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.729>
- Herrero, E. M., Singer, N., Ferreri, L., McPhee, M., Zatorre, R., & Ripolles, P. (2020). *Rock 'n' Roll but not Sex or Drugs: Music is negatively correlated to depressive symptoms during the COVID-19 pandemic via reward-related mechanisms*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/x5upn>

- La Vanguardia. (2020). *Las mejores propuestas culturales surgidas del confinamiento para la recta final de la cuarentena*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20200412/48429482699/cultura-confinamiento-musica-teatro-cine-libros-series-arte-comic.html>
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., & Hopkins, E. J. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 366(6468).
- Onderdijk, K. E., Acar, F., & Van Dyck, E. (2021). Impact of lockdown measures on joint music making: Playing online and physically together. *Frontiers in psychology*, 12, 1364.
- Rendell, J. (2020). Staying in, rocking out: Online live music portal shows during the coronavirus pandemic. *Convergence*, 1354856520976451. <https://doi.org/10.1177/1354856520976451>
- Saud, M., Mashud, M., & Ida, R. (2020). Usage of social media during the pandemic: Seeking support and awareness about COVID-19 through social media platforms. *Journal of Public Affairs*, 20(4), e2417. <https://doi.org/10.1002/pa.2417>
- Sharma, M. K., Anand, N., Ahuja, S., Thakur, P. C., Mondal, I., Singh, P., Kohli, T., & Venkateshan, S. (2020). Digital burnout: COVID-19 lockdown mediates excessive technology use stress. *World Social Psychiatry*, 2(2), 171.
- Stratton, J. (2021). Parodies for a pandemic: Coronavirus songs, creativity and lockdown. *Cultural Studies*, 35(2-3), 412-431. <https://doi.org/10.1080/09502386.2021.1898035>
- Trujillo Sáez, F., Fernández Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Romero, F., Postigo Fuentes, A., & Segura Robles, A. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*. Fundación de ayuda contra la drogadicción FAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- United Nations. (2020). *La música no cura una pandemia, pero alegra el alma* | Naciones Unidas. United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/el-poder-de-la-musica-durante-coronavirus>
- Vandenberg, F., Berghman, M., & Schaap, J. (2021). The ‘lonely raver’: Music livestreams during COVID-19 as a hotline to collective consciousness? *European Societies*, 23(sup1), S141-S152.
- Váradi, J. (2021). New Possibilities in Cultural Consumption. The Effect of the Global Pandemic on Listening to Music. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 1-15.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MODELOS
DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD

JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI
Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea
UPV/EHU

JON ALTUNA URDIN
Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea
UPV/EHU

ARKAITZ LAREKI ARCOS
Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea
UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

Tras su aparición, en 2020, la pandemia del COVID-19 ha provocado una de las mayores crisis a nivel mundial, que ha puesto de manifiesto la necesidad de readaptar los sistemas sanitarios, económicos y educativos. En ese último contexto es necesario que vuelva a aparecer el convencimiento de que son los factores de colaboración las causas del éxito o del fracaso de los agentes educativos. Estos provienen, casi siempre, del lado de las personas y de sus instituciones. En este sentido el aumento de las tecnologías on-line, tanto formativas como de ocio, derivadas de las condiciones actuales, están demostrando nuestra capacidad para adaptarnos a una realidad líquida muy cambiante (Bauman, 2013).

En el contexto de pandemia, la comunidad educativa se enfrentó a un cierre físico de los centros escolares y de las universidades que condujo a un rápido cambio hacia el aprendizaje remoto, lo que puso más responsabilidad en el profesorado con el reto de digitalizar las tareas de aprendizaje, las metodologías y las evaluaciones (Garbe, Ogurlu, Logan, y Cook, 2020). En medio de esta crisis mundial, surgieron discusiones sobre las brechas digitales a causa del acceso a aquellos recursos tecnológicos, así como de las competencias digitales necesarias para adquirir los conocimientos (Cabero y Valencia, 2021; Murillo y Duk, 2020). En este momento, es necesario retomar los nuevos marcos de competencias digitales, como es el caso del DigCompEdu de la Unión Europea (Cabero y Palacios, 2020; Cabero, Romero, Barroso y Palacios, 2020).

El Consejo de la Unión Europea (2018) estableció una recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, señalando como una de ellas la digital y mencionando que, en 2017, el 44 % de la población de la Unión contaba con capacidades digitales escasas o nulas. Las diversas iniciativas implantadas en Europa durante la última década han puesto el acento en perfeccionar las competencias digitales; en ampliar y mejorar el nivel de competencias digitales en todas las fases de la educación y en la pertinencia de los valores comunes en el funcionamiento de nuestras sociedades.

Creemos que el rasgo sociológico y educativo más relevante para nuestros jóvenes es que vivimos en un mundo en constante cambio. Ciertamente dominan los valores del posmodernismo, en un mundo sin ideologías sólidas que nos instalan en un liberalismo económico y político, siendo el consumo un valor importante en nuestra forma de vida (Camps, 2007). Algunos autores ya en la década de los noventa denominaban a nuestra época la era del vacío (Lipovetsky 1990).

Por todo ello, en la situación actual ¿cómo debemos pensar en la era de las competencias digitales? ¿qué efectos tendrán las competencias digitales para las lecciones del mañana? ¿cómo repensar digitalmente la capacitación sobre las buenas y malas experiencias de la pandemia? ¿qué modelo de enseñanza–aprendizaje resulta más adecuado para la adquisición de competencias por parte del alumnado? ¿un modelo

presencial, virtual o bimodal? Como podemos ver, el alcance de estos usos va más allá del marco único de aprendizaje y, por lo tanto, le da al fenómeno una dimensión multifacética y compleja que las ciencias de la educación y la formación deben comprender desde una perspectiva multidisciplinaria. Los enfoques éticos y epistemológicos sobre la complejidad de los usos formales e informales de las situaciones de aprendizaje nos conducen a conocer los nuevos roles del profesorado y del alumnado en situaciones educativas híbridas o bimodales. ¿Existe una nueva dinámica en las interacciones entre estudiantes en el pasaje COVID-19? Esta nueva dinámica ¿se centra en los formatos que el alumnado utiliza y percibe en una nueva situación de aprendizaje? ¿Cómo ha cambiado la interacción profesorado-alumnado con la pandemia? De esta comprensión de la Sociedad Innovadora que queremos construir se deriva un sentimiento bastante generalizado: no tendremos éxito en el proceso de transformación de nuestras universidades si no reflexionamos a fondo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que queremos apoyarla y plantear nuestra acción.

2. DE LOS MODELOS ANALÓGICOS A LOS PROCESOS DIGITALES

La tarea de aprendizaje que el alumnado ha de realizar, independientemente de la modalidad presencial o virtual que se proponga ha de perseguir que sea comprensiva y asimilativa de la información. A la finalización de un grado universitario, el alumnado ha de haber aprendido un esquema de adquisición de conocimientos. Ha de ser capaz de realizar operaciones cognitivas de clasificación, inferencia, deducción y análisis, con objeto de tratar temas nuevos o asimilar informaciones, pero reproduciéndolas de forma transformadora o parafraseada.

Por otro lado, las tareas que el profesorado ha de proponer al alumnado se ofrecen con la pretensión de que sean una construcción del sujeto, en interacción con un medio propicio que ayude a mejorar el aprendizaje a partir de la interacción entre iguales. Además, los medios para favorecer aprendizajes significativos han de potenciar la capacidad de comprensión y posibilitar la adquisición de habilidades cognitivas. El

alumnado de educación superior tiene, evidentemente, que descubrir el significado de los conocimientos y utilizarlos para adaptarse mejor a la sociedad y mejorarla; pero, sobre todo, ha de profundizar en sus propios saberes mediante un proceso de integración en un entorno concreto en el que se espera que esos conocimientos sean útiles permanentemente. El aprendizaje adquiere un carácter de enseñanza programada, si bien con ofertas para crear climas que hagan posible la emergencia de intereses individuales y motivacionales para caminar en la línea de la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.

La educación on-line es una de las aplicaciones educativas de Internet que se priorizó casi exclusivamente con la aparición del COVID-19. Se utilizaron, en ese periodo, un conjunto de redes de ordenadores interconectados entre sí y que permitieron que millones de equipos informáticos y personas compartieran información y recursos comunicándose en tiempo real electrónicamente. La enseñanza on-line supuso un aprendizaje flexible, tanto a la hora de seleccionar los contenidos y los recursos didácticos como a la hora de regular el espacio y el tiempo. Para ello se introdujeron métodos de aprendizaje abiertos y se utilizaron medios para mejorar el acceso a distancia a los currículos educativos.

La educación on-line ha evolucionado, a partir de la progresión que se ha producido en la interacción de los medios que se han ido utilizando en la historia como resultado de los avances tecnológicos (Briceño et al, 2020). La educación por correspondencia fue la primera en aparecer, donde los materiales impresos y su distribución se realizaban por correo; más tarde la incorporación de recursos audiovisuales analógicos: diapositivas; retroproyector, donde proyectar transparencias de dibujos o documentos escritos; la televisión en el aula, con la posibilidad de visualizar vídeos o películas de marcado carácter educativo; así como el periódico o la radio, como medios que el alumnado podría utilizar para favorecer un aprendizaje práctico, cooperativo y significativo. Posteriormente, aparece la informática. Con los ordenadores los sistemas analógicos se convierten en digitales en los que se producen nuevos materiales didácticos, de mayor calidad y con mayores posibilidades. Surge con auge el PowerPoint, como sistema expositivo digital para el profesorado, con la posibilidad de integrar texto, imágenes y vídeo que

ayuda al alumnado a integrar la información que se presenta en diferentes formatos. En la actualidad, estamos en la etapa dominada por las tecnologías digitales y los recursos asociados a las comunicaciones, la era de Internet, que hacen posible la convergencia de distintos medios y aparatos integrados dentro de una práctica docente cada vez más versátil donde la combinación metodológica y de recursos es cada vez más frecuente (Altuna, Martínez de Morentin y Amenabar, 2017). Un ejemplo claro de la integración de estos recursos de comunicación en la tarea docente son los que han aparecido durante el periodo de COVID-19. En concreto nos referimos a plataformas y aplicaciones como “Zoom”, Blackboard Collaborate”, Microsoft Teams”, “Jitsi” o Google Meets” entre otros.

Estas aplicaciones y herramientas han constituido un medio y aportación clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el periodo de la pandemia dando la posibilidad de establecer clases virtuales en tiempo real y con alumnado conectado desde cualquier lugar, así como la posibilidad de intercambios horizontales entre el alumnado mediante el chat integrado en las propias plataformas, o bien, por otros medios como la mensajería instantánea (tipo WhatsApp, Telegram...) y los recursos cooperativos de aprendizaje digital (Google drive, Office 365, entre otros). Si en la modalidad presencial el profesorado hace de mediador entre el material didáctico y el alumnado, así como dialoga sobre los intereses y expectativas inmediatas del aprendizaje de éstos; en la modalidad virtual se va creando un tejido de propósitos comunes y proyectos compartidos que pueden considerarse como el nacimiento de una nueva comunicación, en la que sus miembros se conocen virtualmente y pueden operar indistintamente en cualquier parte, atendiendo a las cualidades y cualificaciones profesionales conocidas previamente y evaluadas por unos y por otros a lo largo del tiempo.

En esta perspectiva, Internet junto con sus aplicaciones y plataformas asociadas ha venido a constituirse en herramienta excepcional por cuanto que su objetivo último es servir de medio para que los usuarios puedan trabajar de manera eficiente y rápida en tareas de su interés personal o social. Un simple dispositivo electrónico convierte una señal digital, que cabalga en un cable, en una señal comprensible para el

ordenador, y viceversa. Con ello, la comunicación y la transmisión de información son un hecho, e Internet se constituye en espacio virtual. Es decir, en el sitio donde 'están' una serie de cosas, y a través del cual circulan otras, y se considera virtual porque está a la misma distancia de 'cualquiera' (Millán, 1998).

Para la modalidad virtual, la red ha optimizado uno de los objetivos que persigue y que es el de desarrollar, a nivel del alumnado, una realidad comunicativa en la que los seres humanos se encuentren a través del diálogo intersubjetivo. La llegada de Internet y las plataformas y aplicaciones citadas han hecho posible la adquisición, representación, tratamiento y transmisión de la formación de manera automática con las distintas pantallas; la comunicación multidireccional en tiempo real; y el acortamiento de las distancias entre el alumnado. Además, Internet ha sido introducido con una nueva dimensión: la de un espacio interdisciplinar o transdisciplinar capaz de enriquecer y no de eliminar las otras modalidades de trabajo. Modalidades que, aun habiendo sido superadas por esta nueva tecnología, siguen vigentes como trasunto de que lo nuevo no se impone por decreto.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje 100% on-line, en Internet, y que nos obligó la pandemia en sus primeros meses, tiene connotaciones particulares. El proceso educativo se hace dentro de Internet, sin salirse de allí y utilizando sus inmensos recursos. Si a esto se une la autonomía de cada tema, de cada tarea que se propone, que desarrolla concéntricamente los conceptos sin otras derivaciones, tendremos la característica más acusada de este tipo de educación vía Internet: los elementos auxiliares están allí mismo, no hay que buscarlos fuera de la pantalla; desde allí se pueden poner en marcha muchas de las actividades que se proponen con sólo reclamar una dirección y ponerse en contacto con otros; aspectos necesitados de mayores precisiones pueden ser contrastados en las numerosas bibliotecas virtuales; contactos, intercambios, ayudas de todo tipo que pueden ejecutarse desde dentro de Internet y en tiempo real; y la opinión sobre asuntos determinados puede traerse a primer plano con sólo ejecutar una combinación de símbolos.

La educación on-line es una educación especializada y permanente que proporciona la posibilidad de adquirir unas destrezas profesionales y

que ahora se ha convertido en una entidad de enseñanza que no tiene muros, ni ubicación definida, ni aulas en el sentido tradicional de los términos.

Internet y las citadas aplicaciones educativas permiten el contacto e intercambio entre profesorado y alumnado y reestructura completamente las relaciones entre ambos. Con respecto a la simple enseñanza a distancia, el aula virtual la humaniza; recupera la comunicación en el aula; y, al profundizar la interacción dinámica, favorece la democracia.

3. LA BIMODALIDAD

La conceptualización de qué es la bimodalidad ha variado históricamente y no está clara una sistematización de esa evolución. Simplificando a partir de diferentes textos (Area, 2007; Area y otros, 2013; Barbera, 2008; Cabero y Llorente, 2009; Gutiérrez y otros, 2009; Pina, 2008) encontramos que una propuesta educativa es bimodal cuando combina ambas modalidades (presencial y virtual) lo cual supone estrategias sincrónicas (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y asincrónicas (actividades que no requieren la conexión simultánea del docente y el alumnado o de los participantes entre sí, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio). Este significado de bimodalidad se asemeja a lo que se denomina semi-presencialidad y b-learning.

La mera incorporación de TIC o medios tecnológicos no supone un mejor proceso de comprensión y apropiación del contenido y un mejor proceso de construcción del conocimiento. El uso de las TIC, en una propuesta educativa, debe estar diseñado teniendo en cuenta las posibilidades y límites de cada TIC, como medio o aporte al aprendizaje significativo del alumnado.

¿Qué tipo de aporte? Aportes tales como que, esas tecnologías, le permitan al alumnado comprender un tema desde diferentes puntos de vista; que les permitan intercambiar ideas con sus compañeros; comparar y extraer conclusiones que contemplen las diferencias; que les posibilite presentar argumentos con fuentes diferentes (videos, textos,

infogramas, tutorías virtuales). Por ejemplo, incorporar un foro virtual a una clase presencial no es sinónimo de mejor aprendizaje.

Una propuesta que integra las tecnologías tiende a agregar, sumar, incorporar o reemplazar tecnologías al conjunto de lo que se hace. Por lo tanto, no se trata de traducir la clase presencial verbal y sincrónica incluyendo tecnologías digitales para la visualización del aula en directo a los no presenciales, sino de considerar Internet como el nuevo recurso docente que ofrece herramientas diversas que la presencialidad del aula no permite. Se trata de incluir con sentido sociocrítico todos los medios y tecnologías disponibles.

Sin embargo, la implementación de la bimodalidad es más que una cuestión de ofrecer herramientas, plataformas y estrategias al alumnado. Si bien es cierto que es necesario el uso de TIC y medios con el potencial de sus diferentes lenguajes/códigos, en la actualidad, para la innovación y la mejora de la calidad educativa, no son suficientes. Lo esencial continúa siendo la relación pedagógica, la relación intersubjetiva y social entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Lo esencial es no perder de vista que la educación es un bien social y un bien público y, por tanto, es la que forma la subjetividad social a la vez que realiza una construcción social de conocimiento.

El mayor reto, todavía no conseguido, al que se enfrenta la formación bimodal, es que el alumnado adquiera aprendizajes óptimos que en la formación presencial. La formación bimodal, en teoría, combina lo presencial y lo virtual y debería lograr todas las ventajas de ambos formatos. La mayor dificultad radica en el profesorado, que todavía no tienen las competencias digitales y manejo de las TIC necesarias para hacer frente a estos retos.

3.1. EL CURRÍCULUM FORMATIVO EN LA BIMODALIDAD EDUCATIVA

El currículum formativo en aulas bimodales debe conjugar el ritmo de asimilación de los cambios, a nivel de formato y de adquisición de conocimientos, así como la prevención de la dirección de esos cambios. Para ello, se tendrá que ir perfilando, en diálogo con los interesados, las estrategias educativas pertinentes; los instrumentos didácticos

necesarios; los apoyos oportunos para la construcción de nuevos conocimientos y, al final, el logro del aprendizaje.

La articulación de este proceso de enseñanza aprendizaje supone asumir las peculiaridades que se derivan del hecho de ser nuevo, así como tomar conciencia de sus condicionamientos subyacentes. Esto, en definitiva, es componer una marca de calidad que se hará perceptible en el conjunto de rasgos diferenciadores que la singularizan; en la dimensión típica que la hace más estimable; y, con otras palabras, en un *corpus* donde la entidad de los fines perseguidos y la superioridad de los objetivos propuestos se adecuen con los más claros niveles de exigencia.

El constructo pedagógico y didáctico en un aula bimodal sólo será relevante y garantizará una acción positiva para el desarrollo del alumnado, si, además, el proceso de adquisición de conocimientos se sustenta sobre un aula de aprendizaje que persiga el desvelamiento de las capacidades humanas y la apropiación de valores en una dinámica de autonomía propiciadora de la planificación y organización de sus propios trabajos de aprendizaje, con los apoyos exteriores necesarios. Tanto esta autorregulación a la hora de la adquisición de los conocimientos como la ayuda externa han de estar presididas por el principio de aprender a aprender y de aprender a emprender. De tal suerte que la variedad de métodos didácticos, las tareas que de interés personal se propongan y las autoevaluaciones constantes que se establezcan, han de asentarse sobre ese principio que, a la postre, es aprender a ser y que producirá un crecimiento humano motivado para perseguir una cultura de calidad y abocado a la formación permanente.

Estas estrategias educativas de la educación bimodal no pueden quedar reducidas a tareas de aprendizaje limitadas a la memorización de datos o a la resolución de problemas de rutina. Se trata de reconocer que

“En vez de aceptar la concepción moderna de que las escuelas deberían formar a los estudiantes para trabajos específicos, en el momento histórico actual tiene más sentido educar a los estudiantes a teorizar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo postmoderno” [Giroux, 1994, p.110].

Esta aplicación de la estrategia educativa, independientemente de su concreción al tema del trabajo, en una suerte de generalización, es lo

que tiene que ser la mecánica de un aprendizaje significativo para el momento de la toma de decisiones sobre el terreno, que corresponde a la formación bimodal. La preparación en el ciclo formativo ha de ensayar con las incertidumbres; ha de pensar sobre los logros y fracasos y los aciertos y errores; y ha de reflexionar sobre la conjunción de las múltiples variables que concurren en los problemas. Porque, simplemente,

“La reflexión sobre las diversas elecciones que efectuamos para construir un modelo viable de un proceso dado es mucho más importante, para la comprensión del problema, que la presentación rápida eficaz y eventualmente divertida y multicolor de muchas de las soluciones instantáneas que se nos puedan ofrecer de dicho proceso” [Vitale, 1994, p.10]”.

Al margen del valor de este repertorio de estrategias mentales, lo reseñable es su posibilidad de configurar un elenco de habilidades profesionales necesarias para el siglo XXI. Habilidades que, asentadas sobre la autonomía, tiendan a incrementar la capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias que presentan el cambio; destrezas que, engrasando los canales de la comunicación y potenciando el trabajo en equipo, favorezcan la apertura personal y aumenten la capacidad de relación; pericia que, resolviendo los problemas más inopinados mediante la aplicación de criterios innovadores, dote de ingenio y creatividad a la acción del alumnado; creatividad que, navegando en la incertidumbre y organizando soluciones exitosas en situaciones arriesgadas, aumente las posibilidades profesionales de decisión; competencias que, logradas mediante el establecimiento de relaciones causa efecto, favorezcan la capacidad de análisis y juicio crítico; idoneidad que, para el autoaprendizaje permanente y la planificación por plazos, capacite en la gestión del tiempo; adaptación a las nuevas tecnologías, al encuentro, clasificación y estructuración de nuevos conocimientos que permita optimizar la capacidad de información; y disposición que, asumiendo valores, criterios, principios éticos, haga a los futuros profesionales capaces de actuar en libertad y con responsabilidad.

La formación on-line permite, en la actualidad, comprobar las mejoras en las relaciones entre el profesorado y el alumnado, equivalentes a las relaciones físicas; donde se ven las ventajas de no sólo almacenar,

regular, disponer y administrar los flujos de información de la formación, sino los de ampliar y transformar el material didáctico en función de las disponibilidades de Internet y la oferta multimedia que las distintas asignaturas presentan con otros servicios conexos existentes en la red. El aula virtual se ha convertido en un campus virtual con sus servicios de secretaría, biblioteca, despacho de tutorías, publicaciones, materiales didácticos que se ofrecen a través de plataformas digitales (Moodle) y oficinas de información, en un intento de convertir al alumnado en el centro del progreso, la mejora y el aprendizaje. La formación se hace virtual, telemática y produce todos aquellos instrumentos que garanticen la centralidad del alumnado y su preparación profesional.

La utilización de las TIC en el aula es interpretada, por mucho profesorado, como innovación educativa, pero se trata de una innovación instrumental. Lo importante es complementarla con una formación pedagógica de las TIC donde Internet y sus aplicaciones se convierten en herramientas clave para la labor docente del siglo XXI.

3.2. LA BIMODALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV/EHU)

Con motivo del estado de alarma decretado por el gobierno de la nación a causa de la pandemia producida por el Covid-19, las universidades españolas suspendieron la actividad lectiva presencial en marzo de 2020. Lo mismo sucedió en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Con esta nueva situación, se vieron obligadas a adaptar su actividad utilizando como medio principal las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta situación ha reabierto el debate sobre el mantenimiento de las clases presenciales que se inició hace más de una década por los rectores de las universidades tanto públicas como privadas. Asimismo, se ha puesto el acento en las relaciones personales, una cuestión que muchas veces pasa desapercibida, ya que nos centramos demasiado en procesos formativos y metodológicos. La pandemia ha creado en la población, también entre los docentes y el alumnado, una situación de temor, de miedo, que se ha traducido en reducir o eliminar las relaciones sociales. Esto está afectando al proceso educativo en nuestras aulas. Como educadores deberíamos desactivar ese miedo que nos han

inculcado buscando fórmulas para que las relaciones sociales y de interacción profesorado-alumnado se retomaran.

La implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje semipresencial o no presencial, en centros tradicionalmente presenciales, debe hacerse desde la reflexión contrastada sobre los elementos que lo componen; las estrategias, los roles y los recursos se dinamizan de manera diferente y afectan de manera clara a las asignaturas que se imparten, pero también al enfoque general del programa y el nivel de uso de las TIC, es decir, con qué intensidad se utilizarán. Debemos remarcar, que desde hace algún tiempo la forma de enseñar en la universidad está cambiando. Frente a la presencia del profesor en clase para enseñar han ido apareciendo nuevos sistemas de enseñanza virtuales que se han acentuado con la pandemia. Pardo (2014), analiza las ventajas e inconvenientes de este tipo de enseñanza y destaca como ventajas, la apertura de la universidad al mundo, permitiendo el acceso a personas residentes en cualquier lugar sin necesidad de desplazarse, eliminando la barrera de la distancia que muchas veces es el motivo por el cual un estudiante descarta el acceso a una universidad. Además, reduce el coste y permite compatibilizar el estudio con el trabajo. Uno de los inconvenientes que presenta es que es más despersonalizada y que requiere una importante carga de trabajo previa al inicio del curso para el profesor. De todas formas, siguiendo a Salinas et al. (2018), cabe decir que, en la actualidad, y, a pesar del desarrollo y la integración de nuevos y diferentes dispositivos tecnológicos móviles para facilitar la interconexión, sigue sin haber un cuerpo teórico que aporte orientación a docentes o administradores sobre cómo organizar la enseñanza semipresencial de manera efectiva para la mejora de los resultados de aprendizaje.

Las orientaciones de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), a partir del curso 2020-2021, introducen como novedad una perspectiva de formación presencial adaptada, es decir, preferentemente presencial, pero que se complementa con clases telemáticas (síncronas) y sesiones asíncronas. Dado el carácter presencial de nuestra universidad, siempre que el cumplimiento de las medidas sanitarias lo han permitido, los centros planificaron el desarrollo presencial del mayor número de modalidades docentes posible. Una de las más usada ha sido combinar el aprendizaje presencial con el virtual, es decir, el bimodal.

Si analizamos lo ocurrido en la Facultad de Psicología, siguiendo las recomendaciones de la UPV/EHU, del Ministerio de Universidades y del Colegio de Decanos y Decanas de Psicología, se aprobó a partir del curso 2020-2021 un modelo de planificación de la actividad docente basado en:

1. Garantizar un mínimo de docencia presencial del 75%.
2. Un modelo de docencia bimodal: el profesor/a y una parte del alumnado de un grupo en el aula (modo presencial) y la otra parte del alumnado vía telepresencial (en casa) mediante la plataforma Blackboard Collaborate (BBC).
3. Organizar la alternancia entre grupos de manera equitativa por semanas.
4. Las clases prácticas presenciales, frente a las clases expositivas o magistrales bimodales.

En resumen, en el curso 2020-2021, la docencia de las clases magistrales fue bimodal, alternando la presencia física del alumnado en una semana, con la visualización de la clase por plataformas virtuales la siguiente. Las actividades prácticas fueron siempre presenciales. Las aulas fueron equipadas convenientemente para la impartición de la docencia magistral bimodal del modo más natural y práctico posible.

Siguiendo las recomendaciones que, desde la misma universidad se han realizado, la propuesta que aquí se presenta se basa en utilizar la Plataforma Virtual eGela (Moodle de la Universidad del País Vasco), ya que de esa forma se protegen los datos personales del profesorado y del alumnado, como herramienta fundamental del aprendizaje on-line.

A partir de ahí, es necesario elaborar una serie de tareas que permitan transformar actividades docentes presenciales en actividades a distancia a través de dicha plataforma.

Como hemos explicado antes, las clásicas lecciones magistrales, que escucha el alumnado, vía streaming, desde su casa, han de incorporar un pequeño trabajo individual por parte del profesorado, al utilizar presentaciones powerpoint en las clases. Se trata de incluir en e-gela el powerpoint con notas explicativas del contenido escritas en cada

diapositiva. Con objeto de que las clases no presenciales sean dinámicas y diferenciadas, en la siguiente semana se grabaría la presentación acompañada de la narración del profesorado (aprendizaje asincrónico).

La metodología de cada clase no presencial se llevaría a cabo de la siguiente manera:

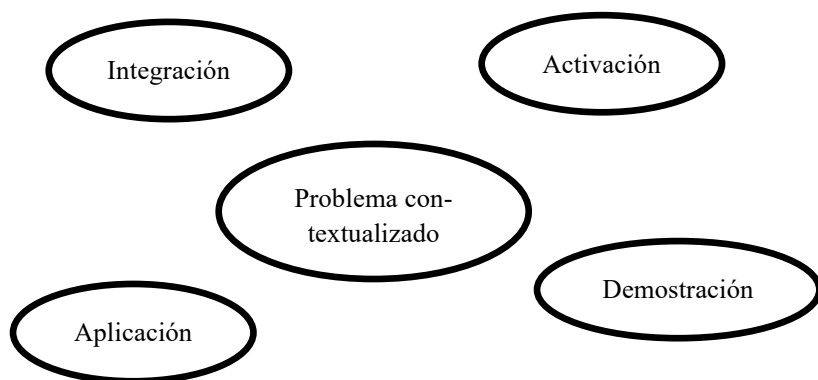
- Dividir cada sesión en dos, tres o cuatro bloques, en este caso de 15-20-30 minutos máximo.
- Cada bloque contiene un documento o un video de 10-15 minutos máximo y un test para que el alumnado compruebe que ha entendido el video (no para evaluarle). A partir de ahí debería realizar una mini-actividad (resumen del vídeo, responder a unas preguntas, etc).
- La mini-actividad puede ser, también, complementaria de refuerzo a la lectura. Por ejemplo, cada estudiante debe buscar una dirección web que complemente una parte del texto y explicar por qué la complementa.
- El test final sobre el documento leído ayuda a comprobar si se ha producido un aprendizaje en el alumnado. Se realizaría un evaluación formativa o diagnóstica. Para realizar dicho test podemos utilizar el propio cuestionario de eGela u otros programas de Google, el programa Socrative, Kahoot o el programa Perusall.
- El test y la mini-actividad deben durar un máximo de 10-20 minutos y han de entregarlo antes de finalizar la clase.
- Es necesario contar con un foro, por ejemplo, a través de BBC, para que el alumnado pueda hacer preguntas durante la sesión.

La formación bimodal requiere reflexionar sobre el modelo pedagógico que se quiere llevar a cabo. No se trata de desarrollar un enfoque tecnológico, sino educativo. La formación on-line, que la mitad del alumnado lleva a cabo cada semana, tiene un alto nivel de abandono. Los factores que intervienen en el mismo son, desde la falta de acompañamiento, a la interacción y la falta de motivación del alumnado. Para prevenir el abandono es necesario abordar la transmisión y construcción

del conocimiento desde los contenidos y los recursos didácticos, adaptando dichos contenidos a entornos virtuales. ¿Cómo? Si utilizamos las retransmisiones en directo o el streaming, o grabando clases magistrales, estaremos traduciendo lo que se hace de forma presencial a un entorno virtual. Es necesario modificar la virtualización de las clases magistrales, es decir, hay que utilizar los mismos contenidos, pero con otras herramientas.

Spector, Merrill, Elen y Bishop (2013), presentan los fundamentos teóricos para el diseño b-learning, en cuyos principios de la enseñanza se señalan a continuación:

FIGURA 1. Principios de la enseñanza bimodal



Fuente: Elaboración propia

La integración nos enseña que el problema no parte de un contenido, sino de las actividades para encontrar herramientas y recursos en Internet con objeto de resolverlo. El alumnado ha de estar activado, es decir, desde el principio ha de tener claro qué tiene que hacer, sobre todo, promoviendo sus conocimientos previos. El docente y el alumnado han de demostrar lo que saben, han de justificar el conocimiento adquirido. A través de la aplicación se busca que las tareas que realice el alumnado tengan una implicación en situaciones reales. Por último, el alumnado ha de elaborar algo que sea comunicable y en formatos diferentes, para de esa manera, demostrar que ha adquirido un aprendizaje.

Garrison, Anderson y Archer (2001) proponen tres tipos de presencias en los entornos virtuales que facilitan el aprendizaje.

1. La presencia de la enseñanza: En un entorno virtual no es necesaria la presencia del docente, sino de la enseñanza. El alumnado percibe que hay una estructura, un formato que le va a ayudar a aprender. Además, la enseñanza ha de facilitar que el alumnado comparta lo que ha hecho con sus iguales.
2. La presencia social: El entorno virtual favorece un desarrollo diferente de comunicación con el alumnado. El aula virtual no es el lugar donde se almacena el material que el alumnado descarga para ser evaluado en un examen, sino un entorno de interacción.
3. La presencia cognitiva: El entorno virtual facilita un desarrollo de la capacidad del alumnado para realizar tareas de forma colaborativa, utilizando diferentes herramientas y diferentes códigos.

La formación bimodal, como cualquier otra, no ha centrarse únicamente en lo instrumental, debe haber una presencia pedagógica de lo que se enseña, lo que se comunica y de lo que se aprende, que sea el denominador común de cualquier pauta de innovación educativa. Por la preparación recibida, independientemente del formato utilizado, no hay que olvidar que el alumnado ha de adquirir ideas y métodos para escuchar lo que el resto de su grupo requiere; recursos para buscar otros criterios, aunar voluntades, consensuar objetivos y actuar coordinadamente; técnicas para desvelar las raíces de los desajustes sociales, de las inadaptaciones personales y del conflicto imperante; convicciones sobre la realidad humana como capaz de superarse a sí mismo/a; pautas para la reconciliación, la rehabilitación y la reinserción en estructuras en marcha hacia un mundo mejor; y elementos racionales en los que basar el cumplimiento de las expectativas más apasionadamente sentidas. Ha de asumir, asimismo, sugerencias para reformas de fondo que hagan posible un aprendizaje modesto y próspero. Y descubrir vías para que todos recuperen su lugar en la universidad, cooperen en la creación de servicios y recursos educativos de calidad, accedan al uso, disfrute y gestión

de la vida universitaria y participen en la orientación social de la comunidad educativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo fue realizado con la ayuda recibida de la convocatoria de Ayudas a los Grupos de Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (Ref. GIU 20/053) y de la Agencia Estatal de Investigación (MINECOG20/P61 /AEI / 10.13039/501100011033)

8. REFERENCIAS

- Altuna, J., Martínez de Morentin, J.I. y Amenabar, N. (2017). Las teorías de enseñanza-aprendizaje y los recursos de Internet: su confluencia en centros de primaria. *Estudios sobre educación*, 33, 145-167.
- Area, M. (2007). La docencia virtual en las universidades presenciales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2(10), 9-12.
- Area, M., Santos, B., y Vargas, E. (2013). Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de Aulas Virtuales. Periodo 2005-07. En *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación: I Simposio internacional REUNI+ D* (pp. 61-68). Universitat de Barcelona.
- Barbera, E. (coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Grao.
- Bauman, Z. (2013). La sociedad sitiada. *Reis. Revista Española de Investigación Sociológica*, 143, 129-142.
- Briceno, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweb, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales* 26(2), 286-298.
- Cabero, J. y Llorente, M.C (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 172-189
- Cabero, J., y Palacios, A. (2020). Marco europeo de competencia digital docente "DigCompEdu" y cuestionario "DigCompEdu Check-in". *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-23.
- Cabero, J., y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al Sistema Educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218-228.

- Cabero, J., Romero, R., Barroso, L., y Palacios, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, (RECIE)*, 4(2), 137-158.
- Camps, V. (2007) *Hacia una mirada ética en los medios de comunicación. Ponencia presentada en la Foro Internacional de TV. Propuestas para educar la Mirada. IORTV-TTVE*
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. *Nuevas perspectivas críticas en educación, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.*
- Gutiérrez, A., Flores P., Aldecoa A., Marijuan M. (2009). Moodle como plataforma Blended Learning y su funcionalidad en la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, celebrado del 12 al 29 de noviembre de 2009 (p. 14).*
- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío. Anagrama.*
- Millán, J. A. (1998). *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías, Grupo Santillana de Ediciones, S. A.*
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Pardo, V. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 18, 622-635.
- Pina, B. (2008). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (23), 7-20.
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez-García, A., & Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213.
- Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J., y Bishop, M. J. (2013). *Handbook of research on educational communications and technology. Springer Science & Business Media.*
- Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea (2018/C 189/01) <https://bit.ly/3sZXiNr>*
- Vitale, B. (1994). *La integración de la informática en el aula. Consideraciones generales para un enfoque transdisciplinar, Visor Distribuciones, S. A.*

MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL: UNA ADAPTACIÓN A NIVELES NO UNIVERSITARIOS CON APLICACIONES AL COVID-19

BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ

Departamento de Estadística e Investigación Operativa, UCM

ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE

Departamento de Estadística e Investigación Operativa, UCM

OLGA RUIZ CAÑETE

Departamento de Economía y Hacienda Pública, UAM

1. INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que existe un consenso general sobre la necesidad de dar respuesta, en el ámbito educativo, a las nuevas demandas que viene planteando la sociedad. Ello requiere, entre otros aspectos, una enseñanza coordinada en todos los niveles del sector educativo, centrada en el aprendizaje del alumnado, el desarrollo de competencias, la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación continua.

En este taller nos centramos, fundamentalmente, en la transferencia de experiencias didácticas entre distintos niveles educativos, en el desarrollo de la competencia de alfabetización digital/uso de las TIC y en la utilización de la metodología activa “aprender haciendo” (learning by doing, en inglés), que tiene sus raíces en la obra de Dewey (1960). Esta metodología se aplica mediante la puesta en práctica de la modelización matemática (en un nivel no universitario) a través del tratamiento de un tema de gran interés y significación para los participantes, tanto sanitaria, como económica y social, la crisis del COVID-19.

Tal y como acertadamente señalan Schank, Berman y Macpherson, “Para funcionar, la vida nos requiere más que hagamos, que que sepamos (...). Solo hay una forma efectiva de enseñarle a alguien cómo

hacer cualquier cosa, y es dejar que lo haga” (Shank et Ál., 2013, pp. 164). Además, la efectividad del entorno de aprendizaje se maximiza cuando la materia y el escenario objeto de estudio son interesantes para el estudiante, los estudiantes se sienten motivados y es poco probable que olviden lo que aprenden (Shank et Ál., 2013). Bajo la misma perspectiva Mora (1999) mantiene que la enseñanza de la matemática se puede llevar a cabo en cualquier nivel de enseñanza mediante el tratamiento de un tema no MATEMÁTICO, pero de interés y significación social para los participantes. De modo que, al trabajar la matemática en un contexto concreto y cercano a los estudiantes, se puede, con los medios y procedimientos matemáticos, aclarar el problema y acercarse a él con mayor conciencia que su estudio puramente abstracto.

La evidencia científica avala las ventajas de “aprender haciendo” para la mejora del aprendizaje tanto del alumnado, como del profesorado y de los procesos de enseñanza/aprendizaje que comparten (Fernández et Ál., 2012; Grover et Ál., 2015; Gracia-Pérez et Ál., 2017; Hill, 2017; Hutchings et Ál., 2007; Morado et Ál., 2021; Rodríguez y Escofet, 2006; Rosenstein et Ál., 2012; Sheridan et Ál., 2015).

Aprender haciendo se está configurando como una de las metodologías activas que mejores resultados está aportando en todas las etapas educativas, no sólo en la educación superior. Por ello, y teniendo en cuenta su carácter innovador, su eficacia y su reproductibilidad, se decidió desarrollar un taller piloto a partir de un trabajo realizado para la iniciativa Acción Matemática contra el Coronavirus (<http://matematicas.uclm.es/cemat/covid19/>). Esta iniciativa, promovida por el Comité Español de Matemáticas (CEMat) trata de poner a disposición de las autoridades nuestra capacidad de análisis y modelización por si fuera útil para comprender el problema que estamos sufriendo con el COVID-19. Se ha construido un meta-predictor (<https://covid19.citic.udc.es/>) para facilitar información del comportamiento de las variables de interés en la expansión del virus. El método utiliza las predicciones provenientes de diferentes modelos/algoritmos, aportadas por los investigadores participantes, y construye combinaciones optimizadas de las mismas, desagregadas por CCAA. El grupo MATGEN ha proporcionado predicciones diarias con un modelo propio desde marzo de 2020.

En este trabajo se adapta dicho modelo mediante el desarrollo de una práctica docente que introduce dos aspectos metodológicos especialmente innovadores y enriquecedores. Por un lado, favorecer el intercambio y la transferencia de experiencias didácticas entre diferentes niveles del sistema educativo (desde primaria a la universidad) y, por otro, un enfoque interdisciplinar en el que, a partir de una experiencia mundial y cercana, se introduce la modelización matemática desde dos puntos de vista: explicativo y predictivo con el objetivo de estudiar la evolución de un virus en tiempo real.

En este artículo se presenta la experiencia implementada, comenzando con una breve descripción de los aspectos que conforman el taller y su puesta en práctica (contexto, objetivos y metodología). A continuación, se detalla la metodología matemática del modelo utilizado y se presentan los principales outputs/resultados obtenidos por los estudiantes. Finalmente, se abordan los aspectos de discusión y las principales conclusiones que se extraen de la experiencia.

2. TALLER EXCEL DE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

Nuestro proyecto ha sido desarrollado por profesores universitarios para estudiantes de Primaria, la ESO y Bachillerato. Su puesta en práctica se ha realizado a través de un taller piloto on-line con estudiantes entre 12 y 16 años de diferentes provincias de España (Madrid, Murcia y Segovia), durante los meses de marzo y abril del curso 2020-2021. Los estudiantes han aprendido a construir sus propios modelos matemáticos predictivos basados en ajustes exponenciales que explican la evolución del COVID-19 en su provincia de residencia. Para ello, se han utilizado los datos disponibles en la web del Instituto de Salud Carlos III. Las prácticas se han realizado con Excel y no ha sido necesario ningún conocimiento previo del programa. Además, han realizado una práctica libre aplicando todos los conocimientos adquiridos a la cuarta ola. Finalmente, se ha creado un repositorio de acceso público asociado al proyecto donde se pueden descargar los archivos Excel con el contenido de cada práctica: <https://github.com/bgonzalez380/Proyecto-Covid-2021>.

2.1. FICHA RESUMEN

A continuación, se muestra una imagen de los principales elementos del presente taller de Modelización matemática aplicado a los datos del COVID-19:

ÁMBITO DE APLICACIÓN:

- **Curso Académico** 2020-2021 “Taller Piloto”.
- **Nivel Educativo:** Primaria, ESO y Bachillerato.
- **Sesiones:** 7 sesiones de 1 hora/cada martes (16 de marzo a 27 de abril).
- **Número de alumnos:** 4 estudiantes (12 a 16 años).

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS:

- **Planificar, diseñar y poner en práctica** herramientas para desarrollar competencias digitales.
- **Valorar y evaluar** su capacidad para la **mejora del aprendizaje del alumnado (significativo, útil y próximo a la realidad)**.
- **Compartir experiencias didácticas** entre profesores de diferentes niveles del sistema educativo (no universitario y universitario).
- **Desarrollar competencias** para el análisis de datos y la modelización, basadas en fuentes oficiales, y para el aprendizaje colaborativo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS:

- **Recursos y estrategias:** Trabajo en grupo (2-4 estudiantes) e individual. Ordenador, acceso a bases de datos estadísticas y Excel. Apoyo directo del profesor en las sesiones on-line.
- **Cronograma:** Convocatoria semanal conjunta (Todos los estudiantes/7 sesiones).
- **Evidencias/Instrumentos/Verificación:** Cuadros estadísticos y gráficos. Observación directa del trabajo y puesta en común on-line. Creación de repositorio de acceso público. Informe final y práctica libre final.

3. METODOLOGÍA MATEMÁTICA

3.1. MODELO

Para modelizar una ola pandémica consideremos la campana de gauss de media μ y desviación típica σ , denotada por

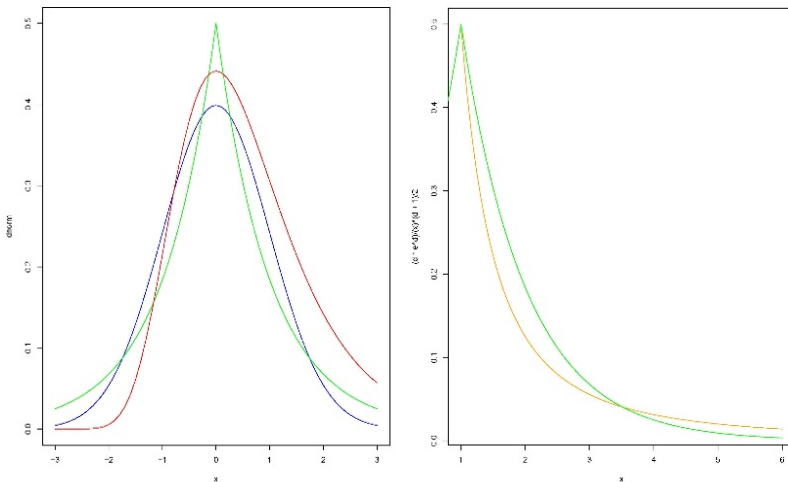
$$N(\mu, \sigma)$$

y definida mediante la función

$$f(t) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{t-\mu}{\sigma}\right)^2}$$

Se pueden considerar otros modelos como son el Gompertz, el doble Pareto o el doble exponencial (Laplace):

GRÁFICO 1. Modelos de ajuste pandémico: campana de Gauss (azul); Gompertz (rojo), doble Pareto (amarillo) y doble exponencial de Laplace (verde).



Fuente: elaboración propia

Este tipo de modelos, como por ejemplo el Gompertz también ha sido llevado a cabo por otros grupos de investigación con experiencia previa en modelización de enfermedades infecciosas (tuberculosis, Chagas disease, malaria...) como son, entre otros, los siguientes: (a)

Computational Biology and Complex Systems (BIOCOM-SC) de la Universidad Politécnica de Cataluña; (b) Comparative Medicine and Bioimage Centre of Catalonia; (c) Institute for Health Science Research Germans Trias i Pujol. Al respecto, mencionar el artículo publicado por estos grupos de investigación en el artículo de Catalá et ál. (2020).

Por otro lado, también es interesante tener en cuenta el artículo de González-Pérez (2021) en cuanto al trabajo de investigación realizado para adaptar un modelo de regresión no lineal a la doble exponencial para modelizar una ola epidémica. Esta investigación tiene relación directa con el presente taller realizado y explicado aquí, primero, al participar González-Pérez en ambos trabajos de carácter epidemiológico, y segundo, por la evidencia de que es posible la aplicación práctica de una investigación de esas características a unos niveles educativos inferiores al universitario. Dicha evidencia se puede entender mejor si se conoce brevemente la dimensión de la investigación realizada a la hora de transformarla posteriormente a un ámbito no universitario. La investigación universitaria desarrolla dos modelos para el monitoreo y pronóstico en tiempo real de la evolución de la pandemia COVID-19: un modelo de regresión no lineal y un modelo de corrección de errores, con el fin de detectar picos pandémicos y hacer previsiones a corto y largo plazo del número de infectados, muertes y personas que requieren hospitalización y cuidados intensivos. El modelo de regresión no lineal se implementa en un sistema experto que permite automáticamente al usuario ajustar y pronosticar a través de una interfaz gráfica, equipado con un procedimiento de control para detectar cambios de tendencia y definir el final de una ola y el comienzo de otra. Además, depende de solo cuatro parámetros por serie que son fáciles de interpretar y monitorear a lo largo del tiempo para cada variable, y que así permite estudiar el efecto de las intervenciones a lo largo del tiempo con el fin de aconsejar cómo proceder en futuros brotes. El modelo de corrección de errores desarrollado trabaja con cointegración entre series y tiene una gran capacidad de pronóstico, estando preparado para funcionar en paralelo en todas las Comunidades Autónomas de España. Estos modelos se comparan con una extensión de modelo SIR (SCIR) y varios modelos de inteligencia artificial.

Por tanto, tomando esta investigación general de alto nivel es mucho más entendible la transformación y el trabajo que se ha llevado a cabo en el taller de modelización matemática aplicado a niveles educativos no universitarios de Primaria, Secundaria y ESO, alcanzando los objetivos planteados y obteniendo unos resultados para estas edades que demuestran el gran potencial de estas herramientas si son bien dirigidas, explicadas y utilizadas.

3.2. DATOS OFICIALES

Las series de datos oficiales del COVID-19 proporcionadas por el Instituto de Salud Carlos III, incluyen la información del número de casos nuevos cada día desde el inicio de la pandemia, además de otras variables de interés como el número de hospitalizaciones, ingresos en UCI y fallecimientos (<https://cneccovid.isciii.es/covid19/>).

Los resultados que se presentan en dicho Panel COVID-19 se obtienen a partir de la declaración de los casos de COVID-19 a la Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica (RENAVE) a través de la plataforma informática vía Web SiViES (Sistema de Vigilancia de España) que gestiona el Centro Nacional de Epidemiología (CNE). Esta información procede de la encuesta epidemiológica de casos que cada Comunidad Autónoma cumplimenta ante la identificación de un caso de COVID-19. La COVID-19 es una enfermedad de declaración obligatoria y, como tal, la responsabilidad de la notificación de acuerdo con los criterios establecidos en cada momento corresponde a los facultativos y servicios de Salud Pública de las comunidades autónomas que realizan esta notificación. En el Panel COVID-19 se presenta información geográfica sobre tasas de incidencia acumulada a 14 días y a 7 días, para la población general y para 65+ años y de indicadores de evolución de la transmisibilidad de la pandemia. Para el cálculo de todos los parámetros se utiliza la fecha de inicio de síntomas o, en su defecto, la fecha de diagnóstico menos 6 días (desde el inicio de la pandemia hasta el 10 de mayo) o menos 3 días (a partir del 11 de mayo); para los casos asintomáticos se utiliza la fecha de diagnóstico. En aquellos casos en los que no se dispone de fecha de inicio de síntomas ni de diagnóstico se utiliza la fecha clave (fecha para estadísticas. ([Se recomendó a las

comunidades autónomas definir la fecha Clave como la fecha de inicio de síntomas y en su ausencia la fecha de declaración a la CA, hasta 10 de mayo. Desde el 11 de mayo en adelante la fecha Clave es la más precoz de entre las fechas de consulta o de diagnóstico. Ocasionalmente se puede sustituir por la fecha de toma de muestras]). Hasta el 10 de mayo, se incluyen casos diagnosticados por una prueba diagnóstica positiva de infección activa, así como todos aquellos casos hospitalizados, ingresados en UCI y defunciones; a partir del 11 de mayo se incluyen casos confirmados por PCR, o por pruebas de antígeno. La población utilizada para el cálculo de las tasas de incidencia procede de las cifras oficiales de población resultantes de la revisión del padrón municipal a 1 de enero del Instituto Nacional Estadística de 2020.

Se realiza una actualización periódica de la situación de COVID-19 en España, tras una extracción de la base SiViES de 15:00h a 16:00h, en la que se contabilizan todos los casos notificados, siguiendo la estrategia de vigilancia vigente en cada momento (Estrategia de detección precoz, vigilancia y control de COVID-19 disponible en https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Estrategia_vigilancia_y_control_e_indicadores.pdf).

La información obtenida por la vigilancia epidemiológica es distinta a cualquier información que se obtiene con fines estadísticos. Se recoge y usa, en tiempo real, para la toma de decisiones en el ámbito de la salud pública. Por este motivo puede ser incompleta, contener errores y sufrir retrasos en distinta medida. En definitiva, se precisa de un tiempo para su depuración y consolidación. Para elaborar los informes publicados por el ISCIII se realizan procesos de depuración, imputación y relación con otras bases de datos secundarias para paliar los defectos de la notificación. Los análisis de una base extraída un día puedan variar de los extraídos al día siguiente si se ha actualizado la información. Por este motivo, se considera que la base de datos ofrecida semanalmente no está consolidada y los resultados extraídos de ella deben ser tratados con cautela.

En cuanto a los datos oficiales disponibles en la página web del Instituto de Salud Carlos III son los siguientes y son la base de los que se han utilizado en el Taller.

Por un lado, en forma de archivos CSV por “fecha imputada (fecha_imp)” con la información detallada en el documento metadata_tecnica_ccaa_prov_res.pdf:

- casos_tecnica_ccaa.csv: Número de casos por técnica diagnóstica y CCAA (de residencia)
- casos_tecnica_provincia.csv: Número de casos por técnica diagnóstica y provincia (de residencia)

Por otro lado, en archivos CSV por “fecha de diagnóstico (fecha_diag)”, con la información detallada en el documento metadata_diag_ccaa_decl_prov_edadsexo.pdf:

- casos_diag_ccaaDECL.csv: Número de casos por técnica diagnóstica y CCAA (de declaración)
- casos_hosp_uci_defsexo_edad_provres.csv: Número de hospitalizaciones, número de ingresos en UCI y número de defunciones por sexo, edad y provincia de residencia.

3.3. NOTACIÓN

N_t incidencia acumulada en el día t

$n_t = N_t - N_{t-1}$ nuevos casos en el día t

$$N_t = \sum_{i=1}^t n_i$$

$$Media_t = \frac{1}{t} \sum_{i=1}^t n_i = \frac{N_t}{t}$$

n total de casos registrados al final de la ola en estudio

En este contexto, vamos a trabajar con el siguiente modelo de regresión no lineal para explicar las frecuencias relativas en función del tiempo:

$$\frac{n_i}{n} = f(i)$$

donde los parámetros n , μ y σ van a ser estimados por el método de los mínimos cuadrados.

Para facilitar la comprensión del modelo de regresión no lineal realizamos la siguiente simplificación:

$$n_i = f(i)$$

La única diferencia con el anterior es que se trabaja con frecuencias absolutas y por lo tanto la curva f que explica su evolución en función del tiempo no tiene por qué estar normalizada en el sentido de integrar la unidad.

Con esta simplificación, definimos el error cuadrático medio del ajuste como el promedio de las diferencias al cuadrado entre el valor observado y el valor teórico que asigna el modelo:

$$ECM(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t) = \frac{1}{t} \sum_{i=1}^t (n_i - f(i))^2$$

Cuando en el ajuste no se tiene en cuenta la posible dependencia temporal repartiendo de manera constante la incidencia acumulada hasta el instante t asignado a cada día la media, el error cuadrático medio se convierte en la varianza de las observaciones:

$$SCT(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t) = \frac{1}{t} \sum_{i=1}^t (n_i - Av_t)^2$$

A partir del cociente entre las dos cantidades anteriores se puede definir el coeficiente de determinación que indica la proporción de variabilidad de los datos explicada por el modelo:

$$R^2(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t) = 1 - \frac{ECM(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t)}{SCT(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t)}$$

3.4. CRITERIO DE OPTIMIZACIÓN

Entre dos modelos se elige aquel al que le corresponda un coeficiente de determinación menor.

Por lo tanto, en la búsqueda de la mejor campana de gauss que ajusta a los datos tenemos que determinar los valores de los parámetros que maximizan dicho coeficiente:

$$\max_{\mu, \sigma} R^2(t, \mu, \sigma | n_1, \dots, n_t)$$

3.5. ADAPTACIÓN

En lugar de la campana de gauss, por su sencillez y su fácil interpretación, se ha utilizado la doble exponencial para modelizar una ola pandémica.

Una curva exponencial está descrita por la siguiente función:

$$f(i) = A \times \exp(B \times i)$$

donde A es el valor de la curva en el instante inicial $i = 0$ y el signo de B si es positivo representa un crecimiento exponencial y si es negativo un decrecimiento exponencial.

Una propiedad de una curva exponencial es que el cociente entre el valor de la curva en un día con respecto al valor en el día anterior es constante a lo largo del tiempo. Además, si esta constante es mayor que la unidad entonces estamos ante un crecimiento exponencial:

$$\frac{f(i+1)}{f(i)} = \exp(B) > 1 \text{ si y solo si } B > 0$$

3.6. ENFOQUE EXPLICATIVO

3.6.1. METODOLOGÍA MANUAL

Para posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados la estrategia que se ha seguido consiste en la introducción de cualquier concepto teórico desde cero en vivo durante las sesiones online mediante un ejemplo sencillo para aumentar después el grado de complejidad. Por ejemplo, para introducir el concepto de crecimiento

exponencial planteamos una situación hipotética en la que cada infectado en un día tenga la capacidad de contagiar a dos que se detectan el día siguiente. Entonces, la serie de casos nuevos diarios sería

$$\begin{aligned} &1 \\ &1 \times 2 = 2 \\ &2 \times 2 = 4 \\ &4 \times 2 = 8, \\ &\vdots \end{aligned}$$

Después los alumnos comprueban que la serie generada es la misma que la obtenida a partir de la fórmula

$$f(t) = 2^t$$

al evaluarla en

$$\begin{aligned} &t = 0 \\ &t = 1 \\ &t = 2 \\ &t = 3 \\ &\vdots \end{aligned}$$

Una vez asimilado el crecimiento exponencial con una tasa de crecimiento de 2, los alumnos prueban manualmente a variar este valor hasta que ajustan visualmente la serie real de datos.

3.6.2. METODOLOGÍA AUTOMÁTICA

Posteriormente se enseña a los alumnos a hacer este ajuste de manera automática con el Excel que dispone de un optimizador que permite ajustar una línea de tendencia exponencial sobre los puntos activos de un gráfico de dispersión realizado con los datos observados. Esta es la primera vez que los alumnos ven una fórmula escrita en términos de la constante de Euler o número e .

Tecleando = $EXP(1)$

en la barra de fórmulas del Excel aparece el valor aproximado de dicho número que es de 2,71828182.

Así ya están en condiciones de entender la función

$$f(i) = A \times \exp (B \times i)$$

ya que la pueden reescribir como

$$f(i) = A \times 2,71828182^{B \times i}$$

que son capaces de relacionar con el ejercicio ilustrativo en el que trabajaron con

$$f(t) = 2^t$$

3.7. METODOLOGÍA INVERSA

Siguiendo una metodología inversa que consiste en recorrer los pasos anteriores al revés, pueden entonces determinar las tasas de crecimiento y de decrecimiento correspondientes a la izquierda y derecha del pico, respectivamente, a partir de los cocientes

$$\frac{f(i + 1)}{f(i)} = 2,71828182^B > 1 \text{ si y solo si } B > 0$$

Se aplica el optimizador por separado a la izquierda y a la derecha del pico y se empalman los trozos sobre el gráfico de dispersión de los datos al que también se ha incorporado el ajuste manual y la media. Finalmente, para valorar la bondad de los ajustes, los alumnos programan con Excel la fórmula del coeficiente de determinación, que es calculado para los dos ajustes (automático y manual).

La metodología anterior nos ha servido a nivel explicativo para que los alumnos sean capaces de cuantificar el ritmo al que crecía la pandemia a la izquierda del pico y su ritmo de decrecimiento a la derecha. Además, la falta de simetría a izquierda y derecha nos ha servido para evidenciar el efecto de las intervenciones tomadas por las autoridades. Dicha evidencia se pone de manifiesto con una ralentización en la velocidad a la que se producen los contagios.

3.8. ENFOQUE PREDICTIVO

Para abordar la predicción del pico hemos considerado un indicador tasa de transmisión real del virus en un determinado momento. Este indicador se conoce como número reproductivo empírico (R_t) que en cada instante de tiempo hace referencia al número de personas a las que una persona infectada transmite el virus.

Este mismo indicador es el mencionado en la investigación realizada por los grupos de investigación mencionados al principio: (a) Computational Biology and Complex Systems (BIOCOM-SC) de la Universidad Politécnica de Cataluña; (b) Comparative Medicine and Bioimage Centre of Catalonia; (c) Institute for Health Science Research Germans Trias i Pujol. Y cuyos resultados se han reflejado tanto en artículos como en jornadas de investigación, entre las que se puede mencionar la X Jornada de Enfermedades Emergentes (junio 2020), en la que Prats llevó a cabo una presentación relacionada con el Covid19, explicando el uso del número reproductivo empírico en su investigación. También puede verse en el artículo de López-Codina et al. (2020) sobre el uso de conceptos y herramientas de epidemiología matemática en la modelización de la pandemia del Covid19. Así como en el último artículo relacionado de González-Pérez (2021), en el que se explica cómo usar un sistema experto para modelizar y pronosticar series de temporales epidemiológicas.

A partir de todos estos antecedentes en materia de investigación sobre pandemias y del uso de herramientas matemáticas, se tiene en cuenta que se sabe que una persona infectada por el virus SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2) causante de la enfermedad COVID-19 empieza a ser infecciosa a los cinco días, tal que este coeficiente se define como:

$$R_t = \frac{n_{t+1} \times n_t \times n_{t-1}}{n_{t-6} \times n_{t-5} \times n_{t-4}} = C \times \exp(D \times t)$$

Una vez calculado el valor correspondiente de dicho número en cada instante de tiempo, se ajusta un modelo exponencial a la serie resultante utilizando sólo una secuencia de valores anteriores al pico con el fin de

predecir el mismo. Este ejercicio se realiza ya con el optimizador automático del Excel.

Es sencillo darse cuenta de que, al doblarse la curva, en el modelo doble exponencial hay un momento en el que el valor del número reproductivo empírico pasa de ser siempre mayor que la unidad a ser siempre menor que ella. Este momento es nuestra predicción del pico. Por lo tanto, proyectando el modelo obtenido de manera automática a futuro, se puede determinar sin problema el instante de tiempo dónde

$$C \times \exp(D \times t) = 1$$

4. RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES

A continuación, se muestran los resultados gráficos obtenidos por los alumnos con los datos de la primera ola en la Comunidad Autónoma de Madrid:

4.1. ENFOQUE EXPLICATIVO

GRÁFICO 2. Evolución del número de casos de contagios nuevos diarios de Covid19 en la Comunidad de Madrid, modelo ajustado y media.



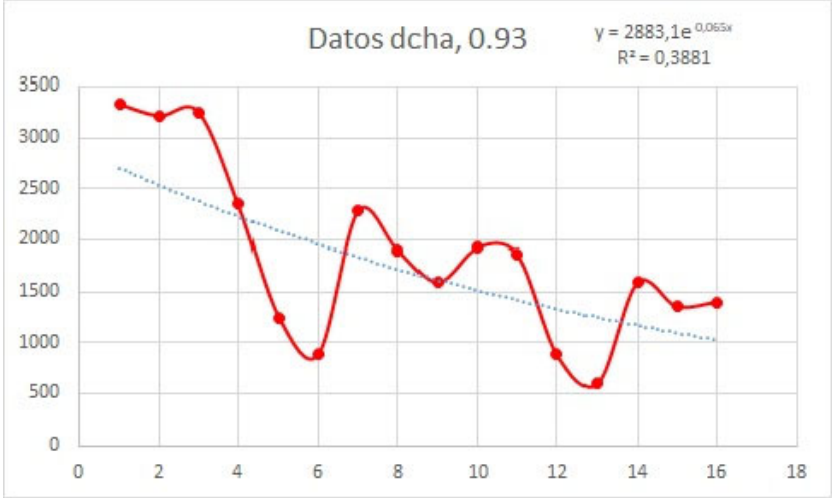
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. Modelo de ajuste por la izquierda de los datos de contagios de Covid19 en la Comunidad de Madrid.



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. Modelo de ajuste por la derecha de los datos de contagios de Covid19 en la Comunidad de Madrid.



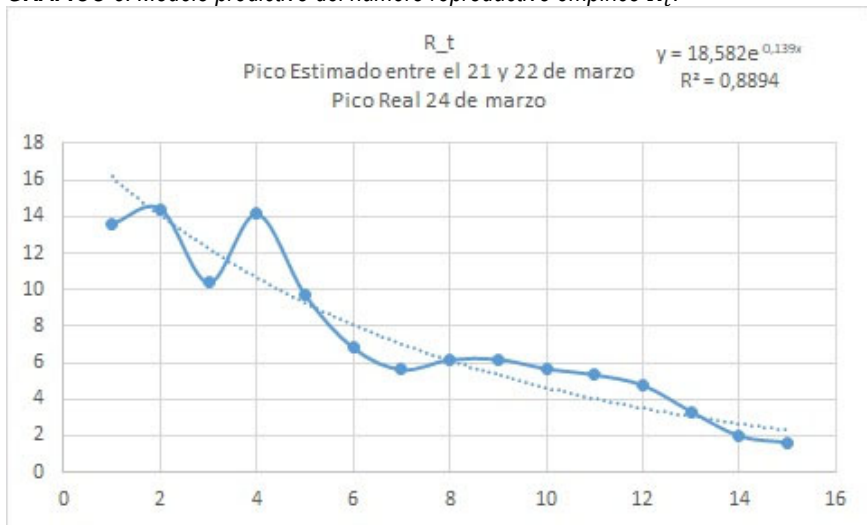
Fuente: elaboración propia

En los gráficos anteriores se puede observar cómo el ajuste manual al que llegaron los alumnos está muy próximo al ajuste automático.

4.2. ENFOQUE PREDICTIVO

La capacidad predictiva de un modelo es fundamental de cara a adelantarse en el tiempo en la toma de decisiones que se han de tomar desde las diferentes administraciones y entidades. A tal efecto, se puede tomar como estadístico de referencia el del coeficiente de determinación R^2 que oscila entre 0 y 1, tal que una explicación simplificada indica que si es igual a 0 significa que el modelo se ajusta de forma pésima y si es igual a 1 significa que el modelo se ajusta de forma perfecta. O lo que es lo mismo, este valor caracteriza la bondad de las predicciones que se pueden realizar con el modelo obtenido, así como del grado de confianza que se puede tener en ellas. Por tanto, el siguiente gráfico del modelo exponencial ajustado obtenido en el enfoque predictivo del taller muestra un valor del R^2 de 0,8894 lo que indica que el modelo tiene un ajuste cercano al 90% y por tanto, es razonablemente bueno para realizar predicciones en el ámbito temporal más apropiado.

GRÁFICO 5. Modelo predictivo del número reproductivo empírico R_t .



Fuente: elaboración propia

Los resultados alcanzados, expresados en términos de indicadores cuantitativos, se concretan, en términos de participación, en una asistencia de los estudiantes al 90% de las sesiones y la realización del

100% de las entregas/tareas. Atendiendo a los indicadores de rendimiento académico se ha realizado una evaluación formativa (López Pastor, V. M. (Coord.), 2009), en la que no se ofrece una calificación numérica (por lo que no se pueden ofrecer datos de calificaciones), sino que se orienta al alumno a través de preguntas y valoraciones que destacan los puntos fuertes y los elementos de mejora de cada entrega. Se ha producido un avance paulatino tanto en términos de un mejor ajuste tanto de las dudas/preguntas que planteaban los alumnos como en la obtención y elaboración de indicadores relevantes.

Al finalizar el taller, se realizó un breve cuestionario (5 preguntas) para conocer la opinión de los estudiantes sobre las actividades del taller y su percepción sobre la contribución de estas a su aprendizaje (de forma anónima). La respuesta ha sido muy positiva, más del 80% califican distintos aspectos del taller como buenos o muy buenos. De forma que los alumnos mayoritariamente han tenido una apreciación positiva y han considerado que las actividades les han ayudado en su proceso de aprendizaje. De hecho, cuando se les sugiere una pregunta abierta para que indiquen qué es lo que más les ha gustado del taller realizan una valoración muy positiva, en los siguientes términos:

- "Es una buena forma de aprender matemáticas, porque se ve lo útil que es para entender y ayudar a resolver problemas muy graves"
- "Creo que, aunque no se entiendan muy bien los conceptos, al hacer el trabajo con el profesor, es una buena manera para aprender y se van viendo los errores."
- "Es un ejercicio muy importante porque aprendemos cosas de mayores y muy importantes".

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este taller constituye para nosotros una investigación exploratoria que nos ha permitido diseñar, poner en práctica, observar y tener información (cualitativa y cuantitativa) sobre los distintos aspectos que conforman una experiencia de este tipo. Si bien los resultados obtenidos en este taller piloto no nos permiten extraer conclusiones definitivas y extrapolables a cualquier contexto (grupo pequeño/tiempo REDUCIDO, ...), el trabajo realizado es claramente positivo. De modo que este primer acercamiento y los buenos resultados obtenidos, nos animan a poner en marcha un proyecto, de mayor envergadura, de Aprendizaje Servicio (Gaps) dirigido al colectivo de los superdotados y de altas capacidades.

El desarrollo del proyecto ha permitido cumplir satisfactoriamente los objetivos previstos con distintos grados de realización. En concreto, respecto a los objetivos generales del proyecto:

1. La planificación, diseño y puesta en práctica de herramientas que permitan desarrollar competencias digitales ha podido realizarse plenamente, si bien se ha realizado un ajuste en términos de simplificación y reducción de las evidencias/instrumentos de evaluación (tablas, medidas resumen y gráficos) fundamentalmente derivados de las limitaciones de tiempo disponible.
2. La valoración y evaluación de la capacidad que tiene la aplicación de estas metodologías e instrumentos en la mejora del aprendizaje del alumnado (significativo, útil y próximo a la realidad) ha podido realizarse de forma total mediante el seguimiento personalizado, en cada sesión, del trabajo realizado por los estudiantes y las entregas requeridas (tablas, gráficos, etc.). La utilización de una evaluación formativa de estas entregas, con feedback inmediato del profesor, en el que se planteaban preguntas de cara a destacar los puntos fuertes y los elementos de mejora en cada entrega, ha supuesto una estrategia muy valorada por los estudiantes, acostumbrados a otros sistemas de evaluación (calificación numérica) que no les aportan información sobre el porqué de la misma. También se ha producido una

clara mejora en la eficacia en el planteamiento de dudas/pre-guntas y de las entregas a medida que se avanzaba en el taller.

3. El proyecto ha supuesto una oportunidad excepcionalmente útil para compartir experiencias e información entre profesores de distintos niveles educativos. Reflexionando no sólo sobre las ventajas e inconvenientes de la metodología que se ha puesto en práctica en el taller, sino también sobre la importancia del enriquecimiento que aporta compartir experiencias pedagógicas desde las distintas perspectivas que aporta cada nivel educativo.
4. En el desarrollo de competencias para el análisis de datos y la modelización, basados en fuentes oficiales, la mejora ha sido muy importante. El trabajo realizado ha permitido que los alumnos adquieran habilidad en la búsqueda de información estadística relevante, su tratamiento y la elaboración de modelos predictivos. Las principales dificultades en este ámbito, por parte del equipo docente, se han materializado en la necesidad de dedicar una parte importante del tiempo a que los estudiantes venzan el "miedo" a tratar conceptos estadísticos/matemáticos que entienden que trascienden su nivel de estudios, ya que realmente el nivel es universitario; lo que nos ha obligado a reducir las entregas requeridas. Por parte del alumnado, los retos se han centrado en el desconocimiento de los repositorios de datos oficiales que existen en internet, a nivel nacional, regional o municipal, así como los formatos habitualmente utilizados en esas bases de datos (csv, xlsx, json,...); la falta de hábito en las consultas, descarga y grabación diaria de los ficheros disponibles; y, en el desconocimiento o falta de uso de herramientas básicas de iniciación, como pueden ser las hojas de cálculo de Excel, enfocadas al tratamiento de datos y la modelización. En contraposición a estas problemáticas, es importante subrayar que, una vez que se les explica, se "realiza con ellos" tanto el procedimiento de obtención como el análisis de datos y ven que son razonablemente sencillos, la aceptación de los alumnos es excelente. Destaca especialmente su asombro y su enorme satisfacción al darse cuenta de que son capaces de obtener resultados

por sí mismos, entendiendo a la vez los procesos e interpretando los modelos obtenidos en un tema como el COVID-19, que constituye el centro de atención en todos los ámbitos (el familiar, en su ciudad, en su país y en el mundo). Ello les motiva enormemente para continuar avanzando en el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran la gran potencialidad de las metodologías empleadas como herramientas motivadoras para el aprendizaje significativo de los estudiantes y también como palanca de mejora de las competencias digitales en la docencia preuniversitaria. En concreto, ha permitido acercar al alumnado a la realidad profesional del análisis de datos y tener en cuenta las distintas variables socioeconómicas del entorno cercano. Adaptando contenidos universitarios a niveles educativos inferiores usando una metodología proactiva de “aprender haciendo” que induce a conocimiento nuevo, partiendo de un problema real que está ocurriendo al mismo tiempo que se ejecuta el proyecto.

Entre las competencias específicas desarrolladas destacamos el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y el compromiso con la realidad del entorno.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a Stella García Moreno, su tutora del Colegio Fuentelarreyna de la Comunidad Autónoma de Madrid, <http://www.collegiofuentelarreyna.org/>, su compromiso con este proyecto docente.

7. REFERENCIAS

- Català, M., Alonso, S., Álvarez, E., Cardona, P.J., López, D., Prats, C. (2020).
Uso de modelos para el análisis y la predicción de la dinámica epidemiológica de la COVID-19. *Revista Enfermedades Emergentes*. 19(2), 123-127.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

- Fernández, A., Porcel, A. M., Nuviala, A., Pérez, R. J., Tamayo, J., Grao, A. y González, J. J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el “learning by doing” para la consecución de competencias específicas. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente, 1*, 159-166.
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*.
- González-Pérez, B., Núñez, C., Sánchez, J.L., Valverde, G. y Velasco, J.M. (2021). Expert System to Model and Forecast Time Series of Epidemiological Counts with Applications to COVID-19. *Mathematics 2021, 9, 1485*. <https://doi.org/10.3390/math9131485>
- Gracia-Pérez, M. L., Gil-Lacruz, M. , Gil-Lacruz, A. I. (2017). Evaluación del impacto de la modalidad formativa learning by doing en profesionales sanitarios en Aragón. *Contextos educativos, 2017-05-26 (2)*, 27-45.
- Hill, B. (2017). Research into experiential learning in nurse education. *British Journal of Nursing, Vol 26, No 16*, 932-938. Mark Allen Publishing Ltd.
- Hutchings, M., Hadfield, M., Howarth, G., y Lewame, S. (2007). Meeting the challenges of active learning in Web-based case studies for sustainable development. *Innovations in Education and Teaching International Vol. 44, No. 3, August*, 331-343. Routledge.
- López Codina, D., Prats Soler, C., (2020). Conceptos y herramientas de epidemiología matemática para analizar la pandemia de COVID-19. *Revista Enfermedades Emergentes. 19(3)*, 137-143.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior, Narcea S.A. de Ediciones. Zaragoza.
- Montoro, A. (1983). Física para la creatividad. *Revista Paradigma 4(1)*, abril, 43-52.
- Mora, C. (1999). Concepción integral para el aprendizaje y la enseñanza de la matemática en los diferentes niveles del sistema educativo. *Paradigma, Vol. XX, N° 1, Junio*, 55-80.
- Morado, M. F., Melo, A. E., & Jarman, A. (2021). Learning by making: A framework to revisit practices in a constructionist learning environment. *British Journal of Educational Technology, 52*, 1093–1115. BERA.
- Prats, C. (2020), Utilización de modelos para el análisis y predicción de la dinámica epidemiológica de la COVID-19. X Jornadas de Enfermedades Emergentes.

- Rodríguez Illera, J. L., Escofet Roig, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. En: Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosenstein, A., Sweeney, C., Gupta, R. (2012). Cross-Disciplinary Faculty Perspectives On Experiential Learning. *Contemporary Issues In Education Research – Third Quarter Volume 5, Number 3* , 139-144. The Clute Institute.
- Sheridan, K., Halverson, E. R., Litts, B., Brahms, L., Jacobs-Priebe, L., y Owens, T. (2014). Learning in the making: A comparative case study of three makerspaces. *Harvard Educational Review*, 84(4), 505–531.
- Schank, R. C. (1995). What we learn when we learn by doing. *Technical Report 60*. Institute for Learning Sciences, Northwestern University.
- Schank, R. C. (2010) What we know about learning: How we must change the school experience. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, num. 2, 01-15. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Schank, R.C., Berman, T. R. y Macpherson, K.A. (2013). Learning by Doing. *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II, Volumen 2*, 161-181 Charles M. Reigeluth. Routledge.
- Shuchi Grover, Roy Pea & Stephen Cooper (2015) Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students, *Computer Science Education*, 25:2, 199-237. Routledge.

STRESS METODOLÓGICO, ADAPTACIÓN Y RESPUESTA DE UN MÉTODO B-LEARNIG ANTE LA EMERGENCIA DOCENTE DEL COVID-19

RAÚL RAMÍREZ RUIZ

Universidad Rey Juan Carlos

M^a JOSÉ RAMOS ROVI

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente una década, venimos aplicando a diversas asignaturas presenciales de Ciencias Sociales y Humanidades un método Blended-Learning (B-learnig) que a través de la experiencia docente hemos ido perfeccionando y adaptando a las necesidades de nuestros alumnos. En 2020, al enfrentarnos a la situación excepcional de la pandemia, la metodología que veníamos aplicando supuso una gran ventaja frente a otros compañeros. Aun así, tuvimos que llevar a cabo medidas de adaptación orientadas a reforzar la virtualidad de aquella docencia. En el presente trabajo pretendemos exponer cuales son las herramientas y metodologías que aplicamos, las ventajas que creemos que suponen para la labor docente y discente, así como explicar cuál fue el proceso de adaptación a la situación epidémica.

Esta metodología se viene aplicando en diversas asignaturas de la Universidad Rey Juan Carlos y de la Universidad de Córdoba, en concreto en: Cultura Contemporánea (Grado de Comunicación Audiovisual), Historia de España Actual, Historia del Mundo Actual e Historia de Asia (Grado en Historia) de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) e Historia Contemporánea de España y Tendencias Historiográficas (Grado de Historia), Introducción a la Historia (Grado de Cine y Cultura), El Conocimiento del Medio Social y Cultural (Grado de Educación Primaria) de la Universidad de Córdoba. Por claridad expositiva,

concretaremos los ejemplos de este artículo en la asignatura de Historia de Asia de la Universidad Rey Juan Carlos.

2. UN MÉTODO B-LEARNING PARA ASIGNATURAS DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS Y LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

A la hora de considerar la metodología a usar, hay que tener en cuenta que ésta no funciona de manera aislada en una asignatura. El proceso de adquisición de conocimiento, más aún cuando se produce en el seno de una institución compleja como es la Universidad, forma parte de un sistema más amplio en el que ésta se integra, y con respecto al cual tiende a ser funcional. Intentar cambiar las metodologías en un aspecto del conocimiento sin alterar el resto de los componentes del sistema resulta un propósito inútil y hasta contraproducente en la mayor parte de los casos. Pues todo está conectado intrínsecamente y, en algunos casos, esa relación es fuertemente condicionante. No se puede avanzar en metodologías innovadoras sin tomar en consideración el resto de los componentes. Y este es un aspecto central del fracaso en la introducción de nuevas metodologías en el contexto educativo superior¹³.

Otro de los aspectos que conspira contra cualquier tipo de reforma es el propio espacio educativo. Es decir, las infraestructuras, tamaños, tipos de mobiliario y utensilios condicionan la metodología a aplicar en las aulas. La configuración del espacio y las infraestructuras educativas de manera general refuerzan la formación centrada en el profesor y apoyan el hecho de que, para la mayoría de los estudiantes el aula no es un espacio para aprender sino para recoger la información que contará o proporcionará el profesor. Cuando sobrevino la situación pandémica, dichas infraestructuras fueron los ordenadores y redes de conexión wifi en el domicilio de los estudiantes. Esto supuso un problema no menor, además, en conexión directa con las circunstancias sociales de las distintas familias, lo que supuso la añadidura de la “injusticia social” a los

¹³ En el listado final de bibliografía junto a las referencias citadas en el texto encontrará las referencias a las principales obras que nos ayudaron a implementar esta metodología.

problemas metodológicos. Si bien, esta problemática afectará menos al alumnado universitario que al de otros ciclos formativos¹⁴.

Por último, se ha de tener en cuenta la predisposición y apoyo de las instituciones universitarias a la adopción de medidas innovadoras. Apoyo a la innovación que, en nuestro caso, en las universidades Rey Juan Carlos y Córdoba, no ha faltado, sin que ello signifique un apoyo directo o económico, simplemente, nos referimos al espíritu innovador de dichas comunidades universitarias.

2.1. METODOLOGÍA B-LEARNING

Teniendo en cuenta dichas limitaciones, desde el año 2006, buscando un mayor dinamismo y la adaptación de la enseñanza las asignaturas de Ciencias Jurídico-Sociales y Humanísticas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciamos, en paralelo, un proceso de innovación en nuestra enseñanza presencial con los recursos que ofrecía el Aula Virtual de la URJC¹⁵ gestionado, en principio por la plataforma WebCT, y ahora por Moodle, con vistas a la implementación de un modelo b-learning adecuado a nuestras materias¹⁶. Con estas metodologías de “aprendizaje combinado” pretenden eliminar algunas limitaciones que poseen los entornos informáticos: dificultad de discusión de las experiencias entre los estudiantes, contacto con el tutor-guía, disminución

¹⁴MENESES, I., Lecciones y desafíos de un año de educación en pandemia, El País, 11/03/2021.

¹⁵ De hecho, he publicado varios artículos: RAMÍREZ RUIZ, R., y MESSIA DE LA CERDA, J. A. (2011): "Los recursos on line para la docencia presencial de asignaturas en ciencias jurídicas y sociales. Propuesta y resultados de un modelo blended-learning", en *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, pp. 816-820. Y también, RAMÍREZ RUIZ, R. y PULPILLO LEIVA, C. (2012): "Los recursos on-line y la innovación educativa en Historia: una propuesta de modelo B-learning adaptado al EEES", en *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía: Actas Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, pp. 477-482.

¹⁶ La metodología blended-learning combina la enseñanza presencial con la virtual intentando recoger lo mejor de ambas obviando sus carencias. CLARK, D. (2003): *Blendedlearnin*, Brighton, Epic White Paper y GONZÁLEZ-GACÓN, E. y DE-JUAN-VIGARAY, M., (2010) *Innovando en las aulas. Una aplicación del b-learning con alumnos de marketing*, en CASTRO, Z. y GUILLEN-RIQUELME, A. (Comps.), en *VII Foro sobre la educación de la investigación y de la Educación superior: Libro de Capítulos* (pp. 231-235). Granada: Asociación española de psicología conductual.

de la atención y la comprensión, por citar alguna de aquellas limitaciones¹⁷. Todo ello, sin olvidar que es preciso determinar los componentes de la mezcla y su peso o importancia¹⁸. El resultado constituye un proceso auténtico de b-learning, no tanto de fórmulas puras en las que se observa un todo inseparable, más propios de esquemas híbridos¹⁹, pues se trata de combinar la enseñanza asincrónica que caracteriza al llamado “online” con la presencial o sincrónica, de la docencia tradicional en el aula.

2.2. DESCRIPCIÓN DE UN MÉTODO “PROPIO”.

Como señalábamos anteriormente, para implementar nuestra metodología b-learning comenzamos con la plataforma WebCT que ofrecían nuestras universidades. Posteriormente, ambas universidades migraron a Moodle. Este cambio no significó ninguna modificación esencial en la impartición de nuestra docencia, pues ambas cuentan con un diseño y diversas herramientas muy parecidas: *Léeme, Contenidos, Calendario, Profesores, Alumnos, Calificaciones, Progreso, Recursos, Trabajos, Exámenes, Comunicación y Debate*, etc. Todas ellas fundamentales en el modelo *e-learning*, pero para un modelo *blended-learning*, los apartados esenciales son los siguientes apartados (con independencia del nombre que reciban en cada aplicación los apartados de: **Contenidos**, donde se ubican los apuntes y materiales de estudio-trabajo para el alumno; **Recursos**, sobre elementos secundarios tendentes a facilitar el aprendizaje dinámico como enlaces a direcciones web, elementos interactivos, glosario, en algunos casos, autoevaluaciones, etc.; **Trabajos o Evaluación**, herramienta fundamental para el desarrollo, entrega y evaluación de los trabajos individuales y en grupo (en nuestro caso hasta el 20% de la calificación final); exámenes, donde se llevan a cabo distintas pruebas que han supuesto hasta otro 30% de la calificación final; y **Comunicación y Debate**, herramientas que dotan de mayor fluidez a

¹⁷ AGUADO, D. y ARRANZ, V., (2005): “Desarrollo de competencias mediante blendedlearning”, en Revista iberoamericana de educación, 37, 3, pp. 1-11.

¹⁸ BARBIAN, J. (2002): Blended works: Here’s proof!. *Online Learning Magazine*, pp. 26-31.

¹⁹ DUART, J. et al. (2008): *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC / Ariel.

la comunicación profesor-alumno y entre los alumnos (aunque su incidencia es menor que en un modelo *e-learning* puro).

2.3. LA EXPERIENCIA Y LAS PRUEBAS DE LA EFICACIA DOCENTE DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA

Para constatar la validez de nuestra metodología de enseñanza, transcurrido más de un lustro de su aplicación llevamos a cabo diversas encuestas anuales, algunas de ellas publicadas como trabajos de innovación docente, donde consultábamos a los alumnos, a través de un cuestionario, sobre tres aspectos básicos del modelo *b-learning*, que venimos aplicando, a saber²⁰:

1. COMUNICACIÓN VIRTUAL CON EL PROFESOR;
2. MODELOS DE PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN
3. VALORACIÓN DE RECURSOS ELECTRÓNICOS Y APRENDIZAJE E-LEARNING APLICADOS A UNA ASIGNATURA PRESENCIAL.

Los resultados de la encuesta muestran un alto grado de satisfacción con esta metodología. En cuanto al uso y la utilidad de las herramientas virtuales para agilizar la **COMUNICACIÓN CON EL PROFESOR**, el 65% de los alumnos encuestados valoraron como positiva o muy positiva.

En cuanto a la utilización de recursos Virtuales para **PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN**, el 51% de los alumnos encuestados se muestran a favor -mayoría absoluta, pero menos destacada que los otros dos grupos de preguntas-.

Como decíamos anteriormente, el resultado de las encuestas muestra un alto grado de satisfacción de los alumnos con esta metodología, así, en respuesta a las preguntas sobre la **VALORACIÓN DE RECURSOS ELECTRÓNICOS Y APRENDIZAJE E-LEARNING** para alumnos

²⁰ Los datos aquí expuestos pueden consultarse en RAMÍREZ RUIZ, R., y MESSIA DE LA CERDA, J. A. (2011); op. cit, pp. 816-820. Tienen una ampliación con realizadas sobre otras asignaturas en, RAMÍREZ RUIZ, R. y PULPILLO LEIVA, C. (2012), op. cit., pp. 477-482.

presenciales, un 59% de los encuestados se mostraron “Totalmente o bastante de acuerdo” con su aplicación.

Como ratificación final de la satisfacción general hacia la metodología, tenemos la respuesta concreta a la pregunta final nº 21, la final del cuestionario: “*Valore, en particular, el sistema de suplemento de enseñanza on-line en esta asignatura presencial*”. El 72% de los alumnos encuestados se mostraron “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, siendo superior a esa media en las asignaturas de Grado.

Por último, habría que señalar que los porcentajes de oposición a esta práctica docente están en torno al 20% de los alumnos, lo que implica que en torno al 80% de los alumnos muestran una percepción positiva que se pone de manifiesto también en otros estudios²¹. Este dato debería ser analizado, más detenidamente, en función de dos variables muy importantes. En primer lugar, el porcentaje de suspensos en las distintas asignaturas en las que se aplica este modelo *b-learninges* inferior al 10%. Concretamente, cuándo existían las asignaturas de Libre Elección, este era del 8%. En las asignaturas de Grado se redujo al 3% de lo presentados. Por otro lado, constatamos una reducción del absentismo (No Presentados) que cayeron por debajo del 5% de las matrículas de Grado.

3. ADAPTACIÓN AL SHOCK PANDÉMICO DEL COVID-19

El éxito de esta metodología devino en su consolidación. Con el tiempo comprobamos su aceptación por parte de los estudiantes, que se reflejaba en sus resultados académicos. Así pues, diseñamos anualmente unas asignaturas en las que la mayor parte de los materiales y pruebas de evaluación estuvieran a disposición de los alumnos en Aula Virtual desde el primer día de clase y en el que las herramientas de comunicación de la plataforma fueran la vía de comunicación “obligada” para los asuntos “importantes” de la asignatura pese a su carácter presencial de la nuestra docencia. Ello nos permitió una rápida adaptación a las

²¹ RUIZ-BOLÍVAR, C. (2007): “El blendedlearning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado”, en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 23, 1, pp. 11 – 36.

excepcionales circunstancias que implicaron la explosión de la pandémica Covid-19 en España y la suspensión de las clases presenciales con la implantación del “Estado de Alarma”²². Aun así, como todos, los profesores y su metodología se vieron sometidos a un fuerte estrés que nos forzó a realizar ciertas adaptaciones en ella.

Los problemas surgieron, sobretudo, en la faceta de la comunicación directa con los alumnos. Esta se había visto rota, de improviso, y una metodología b-learning se veía empujada a ser simplemente virtual. Y no nos referimos a “comunicación” como simples mensajes de ida y vuelta con los alumnos, sino al enriquecimiento material o físico que aporta la explicación que se da en clase y que se pierde en la modalidad virtual. Para solucionar este problema nos vimos obligados a introducir tres modificaciones. En primer lugar, procedimos a un incremento del uso de la Redes Sociales (Blog, Twitter y Youtube) con fines docentes destinados a nuestras asignaturas. En segundo lugar, procedimos a una renovación de los materiales a través de los que impartíamos las clases presenciales, con el objetivo de profundizar el contenido de los “apuntes” que subíamos a la plataforma y, a la vez, hacerlo más directo para suplir la falta de feedback directo (solución de dudas) que los alumnos tenía oportunidad de ofrecerte en clase y del que ahora iban a carecer²³. Y, en tercer lugar, procedimos a la modificación de las formas de evaluación, con el objetivo de asegurar que esta iba a permanecer siendo igual de justa a la hora calibrar conocimientos adquiridos y de equitativa entre todos los estudiantes.

²² Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE, núm. 67, de 14 de marzo de 2020, páginas 25390 a 25400 (11 págs.)

²³ Cómo señalaba Xavier Roca, director de la Escuela Superior de Ingeniería Industrial, Aeroespacial y Audiovisual de la Universidad Politécnica de Catalunya: “Las clases se convierten en bidimensionales, sin la dimensión humana”. Falta el feedback esa mirada que nos indica el grado de entendimiento de nuestras explicaciones. En *El País*, “La Universidad se yergue tras la pandemia”, del domingo 9/05/2021.

3.1. ADAPTACIÓN DE LAS REDES SOCIALES (BLOG, TWITTER Y YOUTUBE) DE LOS PROFESORES CON FINES DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA.

Renovatio Historia y entorno de Redes Sociales. Es una página web propiedad y gestionada por el profesor de la asignatura, es un recurso complementario, en el que se encuentran alojados muchos de los materiales con los que se desarrollan el temario del programa recogido en la Guía Docente de la Asignatura Historia de Asia de la Universidad Rey Juan Carlos. A través de ella, se lleva a cabo una continua labor de renovación permanente de los materiales didácticos en español, inglés y chino.

En realidad, cuando hablamos de Renovatio Historia nos estamos refiriendo a un conglomerado de redes sociales complementarias que incluye un página Facebook²⁴; un Twitter²⁵ y Canal YoutubeIzcauatzin²⁶. Su eje central e inicial es el Blog RENOVATIO HISTORIA²⁷.

El blog Renovatio Historia, se autodefine como: *La página de docencia e investigación en Historia Contemporánea y Actual, de Asia, España y el Mundo*. Es un proyecto docente que arrancó en 2010 a raíz de la consolidación de nuestras metodologías b-learning en las asignaturas de la URJC y la UCO, como complemento a la docencia. De hecho, los contenidos de los diversos temas de la asignatura modelo (Historia de Asia) están *linkeados* a esta página web y no subidos a la plataforma de la asignatura en sí. Con ello pretendemos potenciar la filosofía de Open Access (OA) en nuestras respectivas instituciones y facilitar el retorno del alumno a nuestros materiales en cualquier momento posterior a la finalización del curso académico formal.

²⁴ Accesible en: <https://www.facebook.com/renovatio.historia/>

²⁵ Accesible en: <https://twitter.com/renovahistoria>

²⁶ Accesible en: <https://www.youtube.com/user/izcauatzin/featured>

²⁷ Pero como señala Pons, no basta con el mero hecho de digitalizar un material de estudio o el mero uso de herramientas digitales, como escribir un blog, publicar una página web o crear una base de datos. El humanista digital sería aquel que trata de apostar por nuevos modelos interpretativos, en tanto serlo no implica «hacer cosas de modo distinto con la asistencia de la tecnología, sino “pensar” el mundo de manera diferente a través de las especificidades que definen el medio digital y el pensamiento computacional». Pons, A., “El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica”, *Ayer* 110/2018 (2): 19-50.

Como venimos señalando a través de esta página, procedemos a la renovación y actualización continua de los materiales docentes de nuestras asignaturas (especialmente de temas relacionados con Historia de Asia y Mundo Actual) y ofrecemos a los alumnos materiales y noticias complementarias del conjunto de nuestra docencia e investigación. El Blog *Renovatio Historia* agrupa cinco tipos de materiales docentes puestos a disposición de nuestros alumnos:

1.- Materiales docentes de la asignatura (powerpoint nuevas o renovadas para la exposición de los temas de la Guía docente de Asia Contemporánea). Durante el año 2020 se ofrecieron a los alumnos 38 nuevas entradas, 24 de ellas durante el periodo de confinamiento.

Un buen ejemplo para comprobar la labor realizada sería la entrada dedicada a la India, correspondiente al tema 4.3.- UNIÓN INDIA O REPÚBLICA DE LA INDIA. LaIndia británica el Raj, del programa ofertado en la Guía docente de la asignatura del año 2019-2020²⁸.

Los materiales renovados se titularon: INDIA: La India Británica: La Compañía y el Raj²⁹. Publicada el 04/04/2020, describiendo con mayor profundidad de lo que se hacía previamente el tema y ofreciendo videos, bibliografía y materiales complementarios para alumnos de Historia de Asia 3º Grado de Historia.

2.- Transcripción de conferencias impartidas por el profesor, con puesta a disposición del alumno de la Power Point de la ponencia o el Video completo (y reseñado). Como ejemplo podemos presentar la entrada: LA PROPUESTA EXTERIOR DEL ¿CHINESE DREAM¿ DE XI JINPING EN EL MAR DEL SUR DE CHINA: RUTA DE LA SEDA, MULTILATERALISMO Y DESARROLLO COMÚN (II)³⁰. Estos materiales fueron enlazados con la asignatura y se señaló su importancia en estos momentos de mayor dificultad de comunicación con el profesor. En este caso, este material no solo era importante para los alumnos

²⁸ Accesible en: <https://gestion3.urjc.es/guiasdocentes/mostrarGuias.jsp>

²⁹ Accesible en: <http://renovatiohistoria.blogspot.com/2020/04/india-la-india-britanica-la-compania-y.html>

³⁰ Accesible en: http://renovatiohistoria.blogspot.com/2017/10/la-propuesta-exterior-del-chinese-dream_23.html

de la asignatura de Historia de Asia, sino también para los del MASTER UNIVERSITARIO EN UNIÓN EUROPEA Y CHINA (asignatura Bases de la China Moderna).

3.- También se actualizaron los enlaces a artículos del profesor donde profundiza sobre temas de actualidad que profundiza en asuntos del Mundo Actual o Asia: ¿China reforzará su mano dura en Hong Kong?³¹. Publicado el 13/08/2019 pero que se convirtió en una herramienta de debate para los alumnos de Historia de Asia en ese negro curso 2019-2020.

4.- Reseñas de libros o artículos de investigación histórica, como material complementario también incrementaron su peso en este periodo. Destaca la posibilidad de ofrecer artículos completos a los alumnos de Historia de Asia, con los complementos visuales adecuados para ganar su atención. Como ejemplo podríamos señalar el artículo: nuestras asignaturas de historia Universal o de España: Gobierno y Poder en China 2: LAS NUEVAS CARAS DEL PODER EN CHINA. LOS HOMBRRES DE XI JINPING³².

5.- Por último, Renovatio Historia también ofrece noticias de eventos académicos dentro y fuera URJC. Son especialmente interesantes, en este campo, las noticias que publicamos en febrero de 2020, cuando, como una página especialmente dedicada al estudio de Asia, ofrecimos a los alumnos a través del Blog Renovatio Historia noticias sobre la charla de un profesor procedente de Wuhan (CHINA: DERECHOS HUMANOS Y UNIDAD HUMANA³³ y la serie “Visiones nocturnas de Shanghái”. Donde a raíz de las desoladoras imágenes que nos llegaban de un Shanghái ya confinado el 15 de febrero de 2020, una ciudad tan vital como aquella vacía de personas por la crisis del Covid-19, mostramos nuestro apoyo a nuestra ciudad, desde la lejanía, recordando lo bulliciosa y alegre que es e informábamos a los alumnos de lo que

³¹Accesible en:<http://renovatiohistoria.blogspot.com/2019/08/china-reforzara-su-mano-dura-en-hong.html>

³²Accesible en:<http://renovatiohistoria.blogspot.com/2017/09/el-poder-en-china-2-las-nuevas-caras.html>

³³Accesible en:<http://renovatiohistoria.blogspot.com/2020/02/china-derechos-humanos-y-unidad-humana.html>

estaba sucediendo. La herramienta para ello fue una serie de videos con explicación textual agrupados bajo los hashtag: #我是上海人 #Wǒ_shì_shànghǎi_rén #Zhongguo_Jiayou³⁴.

3.2. RENOVACIÓN E INNOVACIÓN DE LOS MATERIALES A TRAVÉS DE LOS QUE IMPARTÍAMOS LAS CLASES PRESENCIALES.

Como señalábamos anteriormente la segunda acción que llevamos a cabo fue la de renovar e innovar en los materiales, de los que a disposición los alumnos en la plataforma de la asignatura, con el objetivo de profundizar su contenido y, a la vez, hacerlo más directo para suplir la falta de *feedback* que se estaba produciendo al pasar a alumnos matriculados y acostumbrados a la docencia presencial a un modelo completamente virtual.

Para ello se realizaron tres innovaciones. En primer lugar, la adaptación de los materiales; en segundo, el incremento de la importancia del canal Youtube y, en tercer lugar, la creación de hashtag en twitter que fueran atractivos para los estudiantes.

3.2.1. Renovación de materiales didácticos en Renovatio Historia

Cómo ya hemos señalado anteriormente, a raíz del confinamiento comprendimos que debíamos proceder a una renovación de los materiales en el sentido de hacerlos más comprensibles para el alumnado sin la necesidad de la concurrencia o la pregunta directa al profesor. La mayor parte de los materiales didácticos TIC preparados para los alumnos corresponden con este modelo: *Japón Hoy (1989-2020): Era Heisei y Era Reiwa*³⁵, publicado el 26 de marzo de 2020, correspondiente con el tema 3.7. III.- JAPÓN. EL IMPERIO DEL SOL NACIENTE. Japón hoy, de la Guía docente de la asignatura de historia de Asia del curso 2019-2020.

³⁴Accesible en:<http://renovatiohistoria.blogspot.com/2020/02/visiones-nocturnas-de-shanghai-zhongguo.html>

³⁵Accesible en:<http://renovatiohistoria.blogspot.com/2020/03/japon-hoy-1989-2020-era-heisei-y-era.html>

La renovación se efectuó por dos caminos: se reforzó la información sobre el tema en el mismo post del blog y se actualizó la Power Point. Es decir, se redactó un post donde se ofrecía un índice e introducción al tema; se aloja la Power Point renovada con la que se impartirá en *streaming* y quedará grabado el tema en clase; y también se insertan vídeos complementarios sobre el tema³⁶ y la bibliografía básica del mismo. Cómo venimos señalando este *post* se enlaza directamente en Aula Virtual.

Gracias a estos cambios, los alumnos acceden a la Power Point sobre la que se explica el tema, que está basada en el capítulo correspondiente del manual, pero además se les ofrece un desarrollo del tema en el mismo post y se les ofrecen videos (algunos youtube, y en otros casos editados por el profesor³⁷) para ampliar el conocimiento del tema.

3.2.2. Potenciación de los materiales audiovisuales a través del Canal YoutubeRenovatio Historia – Izcautzin

Renovatio Historia - Izcautzin³⁸ es el Canal Youtube de Renovatio Historia, es un proyecto de renovación metodológica de la historia que pretende difundir la historia desde una perspectiva novedosa, renovadora, que acerque el conocimiento de la historia a cualquier persona rompiendo con el viejo lenguaje historiográfico sin que por ello se pierda el carácter verídico y profesional que el conocimiento histórico requiere y necesita.

Alojas fundamentalmente materiales destinados a la docencia de nuestras asignaturas, pero principalmente de Historia de Asia de 3º de Grado en Historia y Las bases de las China Moderna del MASTER UNIVERSITARIO EN UNIÓN EUROPEA Y CHINA. Durante el periodo se han elaborado y subido a dicho canal 34 videos, divididos en cinco categorías y cinco caracteres docentes:

³⁶ En concreto sobre la explosión de la central nuclear de Fukushima: <https://www.youtube.com/watch?v=3zMxM0g0Qc4> y sobre la coronación del nuevo emperador Reiwa: <https://www.youtube.com/watch?v=EWYja-iW34I>

³⁷ Ejemplos de ambos casos pero en especial de los vídeos editados por el profesor se pueden ver en el siguiente post: Renovatio Historia: Japón Militarista 1918-1945. Accesible en: <http://renovatiohistoria.blogspot.com/2020/03/japon-militarista-1918-1945.html>

³⁸Accesible en:<https://www.youtube.com/user/izcautzin/featured>

1. Conferencias en el marco de las Jornadas China Economía Poder y futuro u otras conferencias del profesor relacionadas con el Historia de China. Vídeos completos utilizados como material en las asignaturas de Historia de Asia de Grado en Historia y Las bases de las China Moderna del MASTER UNIVERSITARIO EN UNIÓN EUROPEA Y CHINA. Su principal función es la de servir de elemento docente ante ciertos temas. Por ejemplo, *Los valores Chinos y su potencial en la proyección exterior de China: La Ruta de la Seda*³⁹ o para el desarrollo de los trabajos en grupo, como; *La Ruta de la Seda. Claves históricas y complejidad geoestratégica*⁴⁰.
2. Vídeos de presentación de diversos libros relacionados con la Historia de Asia, fundamentales para el desarrollo de dichas asignaturas como, por ejemplo: *HISTORIA DE CHINA CONTEMPORÁNEA. De las Guerras del Opio a nuestros días. Presentación*⁴¹.
3. Documentales sobre historia, protagonizados por el profesor, que, junto a las anteriores asignaturas, son también material docente de la asignatura como por ejemplo la biografía de Mao Zedong⁴² y las Revueltas de la Plaza de Tianamen⁴³, documentales grabados años antes, pero subidos por el 10 de mayo de 2020, para cubrir las necesidades de la adaptación al Covid-19.
4. La necesidad de hacer atractiva la asignatura teniendo en cuenta que se perdía toda la interacción personal con el profesor y con ello la pasión en la explicación y el interés sentido de los estudiantes, excepto para los que se sienten atraídos instintivamente hacia el tema, se perdía. Para ello, abordamos la creación de lo que llamamos “*Píldoras de historia China*”. Esta es una innovadora idea que empezamos a desarrollar en la adaptación de la docencia durante el tiempo de pandemia, que buscaba

³⁹Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=QBIPqoxhdJA>

⁴⁰Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=dN1vPiuJVa8&t=464s>

⁴¹Accesible en:https://www.youtube.com/watch?v=g58y-Fk6M_E&t=39s

⁴²Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=Jfb-98l8MUl&t=2s>

⁴³Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=bEoCzcRwKaU&t=3s>

hacer un glosario audiovisual de definiciones de términos importantes de la historia china, como el Sinocentrismo⁴⁴; el Sueño Chino⁴⁵ o Entender China⁴⁶ y los agrupamos bajo el hashtag #pildora_de_historia_china.

5. Por último, también continuamos con la publicación de la serie de vídeos llamados “*China Mosaic*”. Una serie de vídeos cortos, de 30 segundos a 2 minutos, en los que se recogen frases de la vida cotidiana china. Los utilizamos como apoyo a explicaciones de ideas y conceptos que muestren la especificidad China o destruyan la visión etno-céntrica de los alumnos. Su función durante el periodo de pandemia ha sido el de volver atractiva la asignatura. Como ejemplo podríamos dar el video titulado “*Camino a LiuheZhenghe Memorial Hall*”⁴⁷ o “*Gastronomía. ¿Huevos a la piedra?*”⁴⁸ y los agrupamos bajo el hashtag #China_Mosaic.

3.2.3. Potenciación de la cuenta twitterRenovatioHistoria R3 (@renovahistoria) como elemento de dinamización de la docencia.

En tercer lugar, a través del twitter RenovatioHistoria-R3 (@renovahistoria) se inició la publicación de hilos temáticos relacionados con las materias de las diversas asignaturas, en concreto para Historia de Asia creamos el hilo-hashtag: #Señores_de_guerra_chinos.

A través de este hashtag en twitter presentamos a los alumnos de historia de Asia los resultados de una investigación publicada con artículo académico bajo el título “*La China de los «Señores de la Guerra» (1916-1928): caudillos, camarillas y guerras*”⁴⁹. Se eligió este tema por su atractivo para los estudiantes. Ello se tradujo en más setecientos tuits, cargados de imágenes, videos y enlaces complementarios, agrupados en diez hilos publicados entre mayo de 2020 y junio de 2021.

⁴⁴Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=UaFrckL5cNk>

⁴⁵Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=9ob9woOLqn0&t=3s>

⁴⁶Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=PoRccjvTWQc>

⁴⁷Accesible en:<https://www.youtube.com/watch?v=zil9RMfE6ts>

⁴⁸Accesible en:https://www.youtube.com/watch?v=m0WHoiC_yVU

⁴⁹RAMÍREZ RUIZ, R., Revista Digital Guerra Colonial, 4, 2019, pp. 43-71.

4. MODIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN.

La tercera gran modificación que nos vimos obligados a implementar por las circunstancias sobrevenidas con la pandemia Covid-19 fue la de las metodologías de evaluación. La evaluación de nuestras asignaturas se basaba, tradicionalmente, en el método b-learnig ya descrito y se estructuraba entorno a los siguientes criterios y porcentajes: Un 30% de la nota se obtenía directamente a través de evaluación online. Este porcentaje se obtenía a través de tres ejercicios individuales online. Cada prueba online tiene previamente en la misma página una prueba para practicar (sin calificación). La razón de ello radica en que la experiencia de los años nos mostró la necesidad de dar seguridad a los alumnos a la hora de abordar dichas pruebas online. Para ello poníamos a su disposición pruebas de práctica antes de cada examen tipo test, en el que se les ofrecieran un porcentaje, bajo, de las preguntas que conforman la Base de Datos con la cual se extraen las preguntas aleatorias de la prueba real.

Más allá de que las calificaciones, que con estas pruebas tipo test mejoraron, lo más significativo es que bajó casi al 0% la cantidad de alumnos que no realizaban el test. De hecho, muchos alumnos absentistas o que finalmente no se presentaban al examen final, realizan las pruebas tipo test. Esa era su mayor efectividad, como herramienta docente, para conseguir ganar la atención del alumno hacia la asignatura.

En definitiva, estos exámenes online son una herramienta contra el absentismo en una asignatura que por su extensión suele abrumar a los alumnos, reduciendo al mínimo el número de “No Presentados” en la evaluación final.

En otro 20% de la evaluación, el uso de la plataforma Moodle es fundamental para concluir el trabajo evaluable, se trata de un trabajo en grupo que el profesor diseña los trabajos tomando como objeto de estudio uno de los bloques de la asignatura. Posteriormente, la aplicación informática de Moodle genera aleatoriamente los grupos de alumnos (5 personas) y, en una segunda fase, también de manera aleatoria asigna el tema de trabajo a cada grupo. Cada grupo tiene a su disposición un

foro asociado y cuentan con “materiales para didácticos” para completar el trabajo.

La evaluación se completaba con un examen presencial del conjunto de la asignatura que suponía un 40% de la evaluación al que se sumaba un 10% de participación en actividades extracurriculares programadas por el profesor.

Obviamente, con la crisis Covid-19 nos vimos obligados a cambiar el examen presencial, que suponía ese 40% de la nota final, por una serie de pruebas fiables, individuales y personalizadas de metodología on-line.

4.1. LA ADAPTACIÓN

Debido a que ya aplicábamos una metodología en la que se primaba, en buena medida, la evaluación continua, la principal novedad fue el transformar en evaluación online a una asignatura planteada para tener un examen final presencial con un 40% del valor total de la nota del alumno. Para abordar esto hubo de recurrirse a la sustitución de ese examen final por un trabajo personal e individual para cada uno de los alumnos consistente en el análisis reflexivo de un documento histórico a que el profesor ponía a disposición de los alumnos y la aplicación de Aula Virtual asignaba aleatoriamente. Estos documentos históricos podían ser: Textos; Imágenes, documentales o películas de ficción⁵⁰.

El alumno debía analizar la situación histórica a la que correspondía, enviar un breve ensayo al profesor (con aparato crítico y bibliografía) y, finalmente, defenderlo públicamente ante el resto de sus compañeros, aceptando preguntas tanto del profesor como de los compañeros.

⁵⁰ Acorde con el mayor peso concedido a las imágenes en la formación de este curso, dimos preminencia a los documentos visuales y audiovisuales frente a los textuales. Éramos conscientes de que esto también significaba una apuesta de renovación metodológica, pues como señaló Burke, “Para los historiadores la imagen ha sido siempre y, como mucho, un auxiliar para su trabajo. Llama la atención que los historiadores de la época contemporánea apenas la tengan en cuenta, a pesar de que este periodo ha contemplado el asentamiento definitivo de la imagen con el surgimiento primero de la fotografía, el cine, la TV y, los nuevos soportes con el desarrollo de la informática”. Burke, P. (2001). Visto y no visto.

5. CONCLUSION

La principal conclusión que extraemos de la adaptación de muestras asignaturas y metodología al periodo excepcional del Covid-19 fue que al aplicar previamente un método b-learnig nos encontramos mejor posicionados que otros compañeros ante la situación inesperada y extrema.

Las Redes Sociales, utilizadas como herramientas de ocio, muestran una alta potencialidad para su aplicación docente, no solo eso, sino que, su utilización como complemento entre los estudiantes universitarios aportan un plus de estímulo para los jóvenes, al hablarles en su “propio idioma”.

Por último, la tasa de éxito de este curso fue prácticamente del 100%, con muy pocos abandonos sobre los matriculados. Debemos destacar que, aunque a primera vista esos datos tan “positivos” pudieran reflejar un relajamiento de la exigencia por parte de profesores e instituciones, es una hipótesis que debe ser refutada. Un año después del periodo de confinamiento, un curso después, podemos afirmar que la adaptación y la implicación a los nuevos métodos de alumnos y profesores fue notablemente mayor en aquel curso que en el presente. La adaptación a la excepcionalidad fue un éxito. El mantenimiento a “medio gas”, que sustituyen un bien planteado método *blended-learning* por un mal entendido *LiquidLearning*, que de prolongarse la situación de excepcionalidad perjudicará, sin duda, la calidad de la enseñanza universitaria.

6. REFERENCIAS

- AGUADO, D. Y ARRANZ, V., (2005). “Desarrollo de competencias mediante blendedlearning”, en Revista iberoamericana de educación, 37, 3, pp. 1-11.
- ALBA PASTOR, C. (2004): La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Madrid: Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.
- AZCÁRRAGA, J.A. (2015): “¿Universidades boloñesas 4+(máster) o 3+(máster)? ¿Es ésta la cuestión, o una cara más del mismo problema?”.

- BARBIAN, J. (2002): Blended works: Here's proof!, en Online Learning Magazine, pp. 26-31.
- Burke, P. (2001). Visto y no visto.
- CABERO, J. (1999): La aplicación de las TIC, ¿esnobismo o necesidad educativa? [Disponible en: http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html]
- CABERO ALMENARA, J. (ed. lit.), SALINAS IBÉÑEZ, Jesús (coord.), DUARTE HUEROS (coord.), DOMINGO SEGOVIA, Jesús (coord.) (2000): Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación, Madrid, Síntesis.
- CALDEVILLA DOMINGUEZ, D. (2012): El reto en la innovación docente: el EEES como punto de encuentro. Madrid: VisiónLibros.
- CLARK, D. (2003): Blended learnin, Brighton, Epic White Paper.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): TuningEducationalStructures in Europe. Programa Socrates. Universidad de Deusto i Universidad de Groningen. [Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf]
- DUART, J. et al. (2008): La universidad en la sociedad red. Barcelona: UOC / Ariel.
- ESCALONA ORCAO, A.I. y LOSCERTALES PALOMAR, B. (2007): “Las actividades de enseñanza y aprendizaje”, en VV.AA.: Pautas y materiales para la renovación metodológica de la docencia universitaria [Disponible en: http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/disenyo_05.php]
- GONZÁLEZ-GACÓN, E. y DE-JUAN-VIGARAY, M., (2010) Innovando en las aulas. Una aplicación del b-learning con alumnos de marketing, en CASTRO, Z. y GUILLEN-RIQUELME. A. (Comps.), en VII Foro sobre la educación de la investigación y de la Educación superior: Libro de Capítulos (pp. 231-235). Granada: Asociación española de psicología conductual.
- HANNAN, A-SILVER, H. (2005): La innovación en la enseñanza superior. Madrid, Nancea.
- LATORRE, A. (2003): La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. Barcelona.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (2006): Metodología docente. Granada. Universidad de Granada.

- Meneses, I., Lecciones y desafíos de un año de educación en pandemia, El País, 11/03/2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003): Documento marco. La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Madrid.
- NAVARIDAS, F. (2004): Estrategias didácticas en el aula universitaria. Logroño. Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Pons, A., “El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica”, Ayer 110/2018 (2): 19-50.
- Ramírez Ruiz, R., Revista Digital Guerra Colonial, 4, 2019, pp. 43-71.
- Roca, X., El País, “La Universidad se yergue tras la pandemia”, del domingo 9/05/2021.
- RUIZ-BOLÍVAR, C. (2007): “El blendedlearning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado”, en Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 23, 1, pp. 11 – 36.
- TORTOSA YBAÑEZ, M. T., ÁLVAREZ TERUEL, J.D. y PELLÍN BUADES, N. (coord.) (2013): XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. Universidad de Alicante.
- VVAA, (2006): V Talleres de formación del profesorado en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, El Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad de Valladolid [Portable Digital File en CD-ROM], pp. 582-683.
- WILEY, D.A. (2001): “Connecting learning objects to instructional theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy” en The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington.
- YACCI, M. (2000): “Interactivity Demystified: A Structural Definition for Distance Education and Intelligent Computer- Based Instruction”, en Educational Technology July-August, pp. 5-16.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2002): La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea.

METODOLOGÍAS COVID-ACTIVAS. BALANCE DE IMPLEMENTACIÓN

M. ESTRELLA SÁNCHEZ CORCHERO
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La actual situación de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, ha tenido y tiene efectos inesperados en todas las facetas de la sociedad, pero de manera muy significativa en la educación, a nivel global, además. No es descabellado afirmar que fue precisamente cuando se decidió paralizar la educación presencial cuando la sociedad en su conjunto tomó conciencia de la magnitud de la crisis que llegaba, como un vaticinio premonitorio de lo que después acontecería. Se trataba de la primera vez en la historia reciente, tras la laboriosa consecución de la educación casi universal, que se tenía que plantear su despresencialización. Paradójicamente, la tan preciada e inclusiva asistencia a los centros educativos, conseguida a duras penas en casi todo el mundo, resultaba ser el combustible de la expansión pandémica que se propagaría del alumnado a las familias y, de estas, a los puestos de trabajo y la economía en general con sus demoledores efectos económicos. Sin embargo, esta despresencialización, además de resultar imprevisible e inédita, obligó a improvisar la generalización de la educación online ya que, en mayor o menor medida, era una opción que cualquier profesor; y, consecuentemente, cualquier alumno/a podía secundar con un móvil. No en vano, el Informe Mobile en España y en el Mundo, elaborado por Ditrendia (2016), indica que el 89% de los españoles mayores de 13 años posee un teléfono móvil, de los cuales además el 87% es un Smartphone.

Es ahora, pasado algo más de un año escolar desde la cuasi-implementación obligatoria de la enseñanza online, cuando ha llegado el momento de hacer balance en términos metodológicos, lo que supone en sí mismo el principal objetivo de este artículo. Un estudio de la Fundación SM apoyado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional que fue realizado tras el fin del curso escolar 2019-2020 ha analizado el impacto que el confinamiento domiciliario de 2020 ha tenido sobre la educación en 1000 centros, 160.000 alumnos y 19.000 docentes. Según dicho estudio la mayoría de los alumnos, el 69%, se han manejado bien en el aprendizaje a distancia y creen que no influirá negativamente en sus aprendizajes futuros, si bien prefieren en un 75% la enseñanza en clase y valoran que se aprende más de forma presencial. Sin embargo, los alumnos de Bachillerato, en un 43%, y los de FP, en un 46%, han sido los que más negativamente han valorado el aprendizaje a distancia. Son además quienes más dificultades emocionales han tenido. En relación con el profesorado, manifiestan que el confinamiento ha supuesto en un 77% de los encuestados una gran tensión emocional para ellos y serias dificultades de conciliación familiar en un 55%. Se aprecia, por ende, que existe una significativa disparidad en cuanto a la valoración de si con la modalidad presencial se aprende más, ya que mientras casi la totalidad del profesorado, el 95,2% valora más el aprendizaje en clase frente al online, el porcentaje del alumnado que está de acuerdo con esta afirmación es sensiblemente inferior, el 74,7%.

FIGURA 1: *Preferencia por la enseñanza presencial*



Siendo algo más incisivos, ante la pregunta de si en presencial se aprende más que a distancia, los porcentajes se reducen al 89,6% del profesorado frente al 53,8% del alumnado.

FIGURA 2: En el colegio se aprende más que a distancia



En cuanto a la evaluación en el confinamiento, mientras el profesorado se manifiesta bastante reticente, el 85,3% del alumnado lo considera bastante o muy acertado.

FIGURA 3: El sistema de evaluación ha sido bastante o muy acertado.



El informe concluye que la enseñanza a distancia ha sido mucho más complicada para el profesorado que para el alumnado en una proporción de 64% a 31%. Estos últimos porcentajes podrían estar avalando la hipótesis de que mientras el alumnado, nativo digital en su mayoría, se encuentra más cómodo con la digitalización forzada de las metodologías de enseñanza, una parte del profesorado podría tener incentivos a mantener la metodología tradicional de forma digital cambiando la tarrima por la pantalla del ordenador gracias a las facilidades técnicas del momento, por ejemplo.

A la vista de lo anterior, el **principal objeto de este estudio** es concretizar el papel jugado por las Metodologías Activas durante el pasado curso escolar. Más concretamente de si la efectiva digitalización ha conllevado un salto cualitativo acorde a la sempiterna pretensión legislativa de colocar al alumnado como protagonista activo de su proceso de enseñanza aprendizaje para que definitivamente deje de ser replicatorio o memorístico y que se convierta en significativo como tanto añora la sociedad y se ha legislado para normalizarlo sin éxito. Junto a este objetivo principal se abordan **tres objetivos secundarios**, como son, en primer lugar, *analizar la situación de la innovación en términos educativos partiendo de las corrientes pedagógicas innovadoras que sustentan a las denominadas Metodologías Activas (en adelante MMAA) en las aulas presenciales, semipresenciales o parcialmente confinadas*; en segundo lugar, *constatar las correcciones prácticas en las metodologías activas del citado sustrato pedagógico llevadas a cabo durante la pandemia*; y por último, *proponer algunas modificaciones teóricas a los metodologías innovadoras anteriores a la llegada de la pandemia*.

2. OBJETIVOS

2.1. SOBRE INNOVACIÓN, MMAA Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS DE LAS AULAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La mixtura de las acepciones de Innovación y Metodologías Activas de la Real Academia de la Lengua Española (rae.es, 2021) adaptadas al entorno educativo pandémico actual sirve para definir las metodologías

activas innovadoras postcovid-19 como la creación o modificación de metodologías donde el alumno es protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en la nueva situación del sistema educativo postCovid-19, y que se caracteriza por la convivencia de la enseñanza presencial con la online en la proporción necesaria en función de la situación pandémica. Es constatable que antes de la pandemia se consideraba que el docente debía buscar nuevas formas de relacionarse y de extraer conocimiento dentro de las aulas para adaptarse al cambio provocado por el cada vez más importante papel que estaba jugando la tecnología en la vida social y en la educación, así como motivar al alumnado para que encuentre el conocimiento (Suárez, 2019); tras el confinamiento del 2019, la tecnología se ha convertido irreversiblemente en el medio natural de comunicación entre alumnado y docentes, ya no para motivar sino por imperativo legal y formal.

En el impuesto contexto digital, adquiere mayor importancia, si cabe, el trasfondo pedagógico de las metodologías activas como el aprendizaje por observación o social de Albert Bandura (1925) donde cualquier tipo de comportamiento observado y posiblemente grabado en la pantalla puede alterar las experiencias propias del alumnado; de esta forma el alumnado presumiblemente aprende y modifica su conducta. Contextualizándolo al momento actual, sin embargo, es previsible que el aprendizaje pierda parte de su carácter bidimensional, ya que si bien, el alumno es capaz de aprender del entorno quizás sea más complicado que el entorno sea capaz de aprender de la persona, por la, en muchas ocasiones, pérdida de interacción entre docente y discente.

Además, atendiendo al planteamiento de Bandura (1925) el aprendizaje será más significativo en tanto en cuanto el alumno preste atención, repita, se motive y reproduzca lo aprendido. Características todas ellas pretendidas en la mayor parte de los aprendizajes digitales del contexto postpandémico tanto presencial como semipresencial o digital. En todas esas fases, al igual que en la metodología tradicional, el protagonismo del docente es inversamente proporcional al del alumno; si bien es verdad que, en términos de motivación, es sustancialmente superior desde que enciende el dispositivo al constituir su medio relacional natural. En términos constructivistas, escuela consustancial e inherente en

gran parte de las metodologías anteriores a la pandemia de 2019 cuyo principal exponente es Jean Piaget (1896-1980), definió el desarrollo de la inteligencia como el aprendizaje de situaciones en términos de interacción de capacidades cognitivas y cuya división en las motora-sensorial, preoperacional, concreto-operacional y formal operacional, donde según la edad el niño desarrolla habilidades verbales, asienta conceptos abstractos y desarrolla habilidades sistemáticas y lógicas del razonamiento, respectivamente, no es sustancialmente diferente en la enseñanza digital o presencial ya que la rigidez curricular del sistema educativo español garantiza la estratificación de los contenidos, elemento nuclear y ampliamente criticado en la nueva y enésima revisión legislativa española.

Para Vigotsky (1896-1935) cobraba gran importancia la contextualización sociocultural en aras a conseguir resultados educativos positivos; si hay algo que ha evidenciado la pandemia ha sido precisamente la existencia de la brecha digital, tal y como se indicaba en la Introducción. En todo caso, se ha de reconocer los enormes esfuerzos realizados por las diferentes instituciones y entidades sociales de todo tipo para intentar reducir el citado sesgo, incluyendo en algunos casos el reparto de dispositivos digitales entre familias desfavorecidas o el sencillo o efectivo método de repartir fotocopias en mano por parte de la policía local los primeros días de pandemia, por ejemplo.

La teoría de aprendizaje significativo de Bruner (1918- 2008) ha sido citada y parafraseada en la propia ley orgánica de mejora de la calidad educativa, Lomce del año 2013, así como en la anterior no derogada totalmente, ley orgánica de educación del 2008 sobre las que se han sentado las bases de la reforma del 2020. El aprendizaje significativo, en sus orígenes, se basaba en el enfoque constructivista de la educación propuesto por Jean Piaget (1896 – 1980) quien entendía el proceso de aprendizaje como un paso más allá del conductismo, donde el sujeto vería influenciado su comportamiento en mayor medida por estímulos y motivaciones extrínsecas o intrínsecas, y creía en la construcción del conocimiento nuevo a partir de otras ideas ya presentes en la psique del individuo. Esta consideración dió lugar a la corriente de pensamiento psicológico conocida como constructivismo, donde el alumno recibe un

apoyo por parte del docente que implica la construcción paulatina y a varios niveles del conocimiento, desde lo más simple (conocimiento intuitivo o natural) hasta lo más complejo (conocimiento formal o científico) (pozo, 1989). atendiendo a si la perspectiva es del individuo o social. La primera rama, encabezada por la psicología de la gestalt (forma en alemán) y piaget, basa la concepción de la construcción del conocimiento en una reestructuración cognitiva del sujeto, donde la persona es capaz de reconstruir el problema a resolver, y, tras un periodo de reflexión, obtener una solución a través de la exploración interior, y no mediante el método de ensayo-error (pozo, 1989).

Esta perspectiva ha sido implementada por medio de los abundantes juegos utilizados desde la pandemia hasta la actualidad como versión digitalizada del citado método. La perspectiva social cuyos orígenes se encuentran en las corrientes filosóficas de la Unión Soviética de finales del siglo XX cuenta por máximo exponente a Vygotsky, y se fundamentan en que la creación del conocimiento y sus significados proceden del entorno en mayor medida, y no tanto por generación autónoma o reflexión del individuo, en contraposición a la posición anterior. Esta perspectiva dio lugar a la definición del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, ZDP, un espacio que se encuentra entre la zona de potencial y la de desarrollo en la que el docente debe estimular el desarrollo de los alumnos por medio de actividades que ejerciten y focalicen la práctica en esta zona (Pozo, 1989, p.198).

La función docente de andamiaje citada por Bruner (1978) también se basa en esa conceptualización de la ZDP aunque definida posteriormente por Johnson y Johnson (1999) y que tiene perfecto encaje digital actual al definirlo como la zona existente entre lo que un alumno puede realizar solo y lo que puede lograr si trabaja bajo la guía de instructores del docente o en colaboración con pares más capaces compatible con las enseñanza presencial, semipresencial u online cooperativa o colaborativa como veremos más adelante. Ahora bien, estas teorías carecerían de relevancia en este trabajo si no las podemos incluir en algún apartado relacionado con la educación y su función pedagógica. Según Berrocal Santos (2013), la pedagogía constructivista tiene como objetivo llevar a los estudiantes a sus propios significados, es decir,

realizar acciones mentales que forman la base del proceso de creación de conocimiento orientada a la organización de proyectos que resuelven problemas reales a través de la interacción educador-aprendiz, permitiéndoles recuperar las áreas de conocimiento en torno de los problemas de la realidad que los motivan. Estos estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias, así, el rol del docente tiene como objetivo proporcionarles herramientas que faciliten la construcción de patrones que permitan el crecimiento científico y social personal.

FIGURA 1: Principales teorías de aprendizaje y escuelas pedagógicas.



Fuente: Teorías de aprendizaje, imageneseducativas.com

2.2. CORRECCIONES PRÁCTICAS DE LAS MMAA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Las **metodologías activas** son un enfoque que pretende que el alumno adquiera un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula. Frente a las enseñanzas tradicionales (en las que el docente es la fuente de todo el saber y el centro del proceso) se busca reorientar el proceso hacia el alumno, para que adopte una **actitud activa** en su propio aprendizaje. La contextualización pandémica digital parece *a priori* el entorno más adecuado para conseguir una participación activa del alumnado en tanto a que como nativos digitales les resulta más motivador que otro tipo de soportes considerados desfasados por las nuevas generaciones como las clases magistrales o los documentales o vídeos de larga duración, más propios del siglo pasado.

Sirvan de referencia los siguientes vídeos que a menudo utilizo en mis clases tanto en secundaria como en el máster de profesorado: <https://youtu.be/Nb8yRB-zOeg/>.

De forma somera las correcciones practicadas en este primer curso escolar serían las siguientes:

2.2.1. En el Aprendizaje Cooperativo, AC:

FIGURA 2. *Aprendizaje Cooperativo*

1 Piaget (1969):



Fuente: Propia, apuntes del MUFP, uem, 2019

En este caso, se mantienen todas las potencialidades, siempre y cuando se sustituya el papel por el entorno digital. Véase el programa AC-CA de Pujolàs y Lago (2011). Los entornos colaborativos de Google o Microsoft, o las Wikis o incluso redes sociales se han convertido en inesperados aliados para desarrollar las estructuras cooperativas diseñadas para formar grupos presenciales en el aula y que se han trasladado a las diferentes nubes online de forma inesperada, con el surgimiento de herramientas como *échalo a suertes* que resuelven aleatoriamente los enrevesados, en ocasiones, métodos de construcción de grupos. Aún y todo por medio de otras aplicaciones como coRubrics u otras gratuitas de los gigantes Microsoft y Drives o los entornos privados que han ido consiguiendo las diferentes comunidades educativas como Blackboard, se ha conseguido una gestión eficaz de los grupos cooperativos convertidos en colaborativos a golpe de clic. Se observa que con estas sencillas

modificaciones al entorno digital se mantienen las características básicas del AC:

FIGURA 2. Características básicas del AC

Principios básicos del AC

Modelo “Aprender Juntos”
(Roger Johnson y David Johnson, 1997)

PI:

1. Interdependencia **p**ositiva
2. Responsabilidad **i**ndividual

Modelo de “Estructuras Cooperativas”
(Spencer Kagan, 1999)

reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo

PIES:

1. **P**ositive interdependence,
2. **I**ndividual accountability,
3. **E**qual participation,
4. **S**imultaneous interaction

Fuente: Propia, apuntes del MUFP, uem, 2019

2.2.2. En el Aprendizaje Basado en Problemas

De forma más que natural se ha ganado en practicidad puesto la poca clara definición o, en otras ocasiones, abundante documentación en papel ha sido sustituida por su almacenamiento ordenado en la nube acompañada adecuadamente de las rúbricas utilizadas por el docente o incluso por los compañeros o el propio alumnado en un alarde evaluativo formativo conseguido de forma casi instantánea en muchos centros con el propio confinamiento.

2.2.3. En el Flipped Classroom o Aula Invertida

Autores como García Aretio (2013) ya apuntan que la educación a distancia de los años 70, 80 y 90 del siglo pasado ya tenía bastante de Flipped Classroom. El lanzamiento de portales On Line como **Khan Academy**, ha provocado el aumento de la atención prestada a la metodología de aula invertida (Roach, 2014), dada la gran contribución multimedia a este modelo metodológico que le ha supuesto Khan Academy con su repositorio online (Tucker, 2012) con unos 9.000 vídeos sobre diversas áreas como matemáticas, ciencias, informática, economía o humanidades (Marqués, 2016). **Foldnes (2016)** definía Flipped

Classroom como un tipo de **Blended Learning** donde las clases magistrales tradicionales son trasladadas fuera del aula a través de videos online. La transmisión del conocimiento se hace a través de videos online que los estudiantes visionan fuera del aula. Se libera tiempo en el aula de manera que el docente puede utilizar metodologías más activas que las utilizadas tradicionalmente. Según **Bergmann y Sams (2012)**, para que se produzca una inversión de la enseñanza, se deben cumplir los siguientes **cuatro pilares**, el acrónimo de **FLIP**:

1. Entorno flexible (Flexible environment) Hace referencia a que el entorno se adapta al alumno, y permite libertad de actuación suficiente que le permite aprender los contenidos a su ritmo, donde y cuando quiera.
2. – Cultura de aprendizaje (Learning culture). Es crucial inculcar al alumno que él es el dueño de su aprendizaje, en línea con el pensamiento constructivista y el nuevo enfoque curricular basado en competencias.
3. – Contenido intencional (Intentional content) Significa que el docente sepa reconocer el peso de cada concepto y asignarle un espacio-tiempo adecuado para su trabajo, aprovechando al máximo las actividades y tiempo en clase.
4. – Docente profesional (Professional educator). El profesor debe ser el guía de aprendizaje, asumiendo la función de observador y portador del conocimiento.

2.2.4. En Visual Thinking

La aplicabilidad era prácticamente automática por lo que se han multiplicado las búsquedas y generación de nuevo material docente

2.2.5. En el Aprendizaje por Servicio, ApS

Se ha debido paralizar en la mayor parte de los casos, con la excepción de algunos proyectos multidisciplinares que suponían la coordinación de todo el Equipo Docente y que había sido proyectado con la Programación Anual inicial o adaptada a la pandemia.

2.3. PROPUESTA DE MODIFICACIONES TEÓRICAS EN LAS MMAA CON MOTIVO DE LA PANDEMIA

Por último, llegado el momento de *proponer modificaciones teóricas a las metodologías innovadoras* anteriores a la llegada de la pandemia, se ajustarían a lo propuesto en el apartado anterior. Fundamentalmente, se trata de actualizar los antiguos métodos a papel en el entorno digital y en la nube, a ser posible. Las aplicaciones se actualizan día a día y sus líderes rivalizan por conseguir este inesperado y sustancioso nuevo mercado, concretamente las mejoras en Google han hecho que su competidor, Microsoft remodele completamente su oferta digital. Por esta ocasión y en el corto plazo transcurrido el más beneficiado ha sido el sector educativo que ha avanzado el equivalente a medio siglo en poco menos de dos cursos escolares.

3. METODOLOGÍA

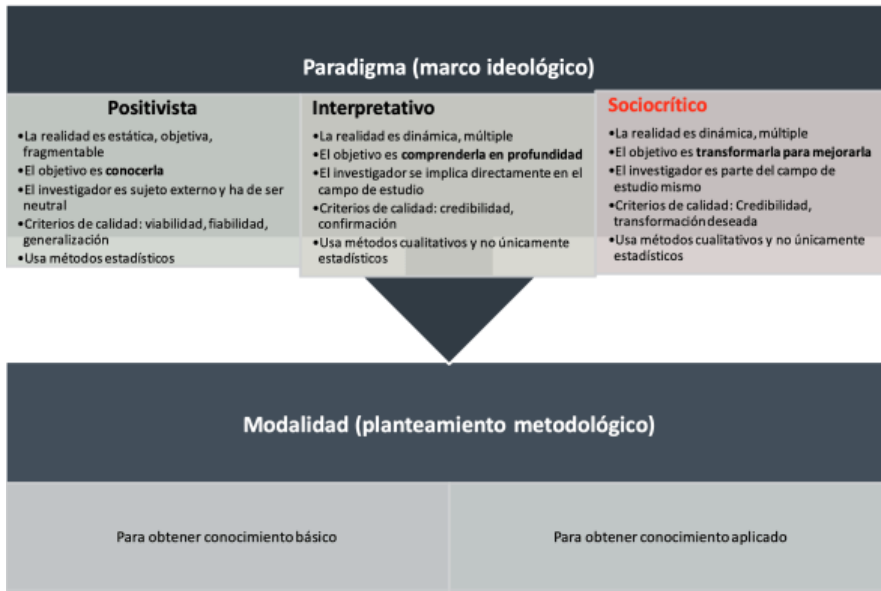
Las fases del proceso han sido los siguientes:

1. Identificación del problema o necesidad
2. Análisis documental
3. Formulación del problema mediante preguntas y los 3 objetivos
4. Diseño metodológico, en términos de selección de la información más relevante
5. Y por último, el trabajo de campo realizado en estos dos cursos escolares

Todas estas fases han permitido definir el Proyecto de Investigación que se presenta por esta vía.

El marco ideológico o Paradigma atiende a la siguiente figura:

FIGURA 4. Paradigma



Fuente: uem

En definitiva, la investigación ha sido generada bajo el paradigma sociocrítico donde los datos cualitativos y cuantitativos han contribuido a identificar los objetivos primarios y secundarios; así como las conclusiones.

4. RESULTADOS

Los efectos inesperados de la situación de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 en la educación a nivel global deben comenzar a ser evaluados en términos no sólo pedagógicos sino también metodológicos. Precisamente cuando se decidió paralizar la educación presencial fue cuando la sociedad en su conjunto tomó conciencia de la magnitud de la crisis que sobrevenía al tratarse de la primera vez en la historia reciente que se imponía la despresencialización, tras haber sido conseguida la presencialidad casi universal en las últimas décadas y tras muchos esfuerzos y colaboraciones en todos los ámbitos desde sociales a económicos y diplomáticos, en ocasiones. Se trataba de

garantiza la inclusión social de todos los colectivos a golpe de presencialidad en la educación primaria y secundaria, sobre todo, y con la pandemia se debe suprimir ese eslabón fundamental. Se consideraba que la presencialidad actuaba y actúa a favor del anónimo contagio de una pandemia silenciosa y cruel fundamentalmente con nuestros mayores. La única protección posible a falta de vacunas y las mínimas medidas de protección sanitaria era el clásico confinamiento de toda la población comenzando por los menos productivos en términos económicos, los niños y jóvenes, colectivo importante en número, por otro lado, en los países con menores niveles de desarrollo. La despresencialización resultó imprevisible y obligó a improvisar la generalización de la educación online ya que, en mayor o menor medida, era una opción que cualquier profesor; y, consecuentemente, cualquier alumno/a podía secundar con un móvil o dispositivo existente en la mayoría de los hogares en estos últimos cursos.

La actual situación de emergencia sanitaria ha conseguido lo que años de investigación, publicaciones y simposios no había conseguido: la implementación efectiva y sin excusas de las Metodologías Activas. Sin embargo, la realidad ha superado a las expectativas, y la implementación segura ha venido de la mano de la consolidación de las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y no tanto de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; mucho más del Aprendizaje Colaborativo que del Cooperativo; por último, de la Clase Invertida pero sin implementación práctica en el aula, al ser el aula virtual y no presencial como se definió en la desbancada Flipped Classroom por la pandemia.

Los objetivos inicialmente planteados fueron los siguientes:

1. Analizar la situación innovadora de las Metodologías Activas tras la aparición de la pandemia
2. Constatar las correcciones prácticas llevadas a cabo por lo urgente de su implantación
3. Proponer modificaciones teóricas en las metodologías activas para adaptarlas a la situación real.

Desde el punto de vista metodológico se optó por una opción mixta: cualitativa y cuantitativa. En definitiva, el mundo ha cambiado y no solo el educativo, la digitalización no se discute y sin embargo, la innovación educativa sólo ha venido de forma mayoritaria por la implementación de las TICs y no tanto de la implementación de las MMAA, y sin ellas, sin TACs. La autora sugiera la necesidad de remodelar las MMAA en un contexto real digital, donde la innovación no es sinónimo de digitalización, sino más bien lo contrario. Se necesita una revisión teórica de las MMAA forzada por la nueva situación práctica de su implementación real no solo en los colegios de primaria, secundaria y formación profesional, sino también en el universitario y por extensión en cualquier ámbito, incluyendo a la formación no reglada.

5. REFERENCIAS

- Alvis Puentes J.F., Aldana-Bermúdez E.; Caicedo Zambrano J. (2019). The real learning environments as a pedagogical strategy for the development of the mathematical competences in secondary school students. *Rev.Investig.Desarro.Innov. Vol. 10, No. 1.*
- Benito, A., Cruz, A.(2005) Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio Europeo de Educación superior. *Narcea, S.A. de ediciones.*
- Barrera Mora F., & Reyes Rodríguez A. (2018). The role of technology in the development of mathematical understanding through problem solving. *Educatio Siglo XXI, Vol. 36 no 3 · 2018, pp. 41-72.*
- Bishop, J. L., & Verdeguer, M. (2013). *The Flipped Classroom : A Survey of the Research.*
- Bosch, R., El mobiliario sí importa en la escuela, *El País*, 15 de febrero de 2016
- Bosch, M., García, F.J, Gascón, J., & Ruiz L.(2006). La modelización matemática y el problema de la articulación de la matemática escolar. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Educación Matemática, vol. 18, núm. 2, pp. 37-74.*
- CEDES, D. de O. (2018). *Proyecto educativo del Colegio CEDES.*
- Colegio CEDES.* (n.d.). Retrieved May 22, 2020, from <http://www.colegiocedes.com/>
- Dos Santos Filho, A.P., De Andrade Jans Elias, A.P. Paula Oening, A., Cintia Marcilio, D. (2019). The use of geogebra in the hall of support for mathematical learning. *Revista Intersaberes vol14no32, pp. 491-505.*

- Egoavi, J.R.(2019). La formación docente y su relación con el aprendizaje de la matemática en estudiantes de nivel secundario. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación Vol 21*. pp. 121-154.
- Fernández,, C.(2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria*. Universidad internacional de la Rioja, facultad de ed Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*.
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
- Johnson D., Johnson R., & Holubec E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. *Editorial Paidós*.
- Kagan S. (2009) Cooperative Learning.
- Ley Orgánica 8/2013. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, 295, 1–64. <https://doi.org/BOE-A-2012-5403>
- Patón Rodríguez, A. (2014). *Flipped classroom and cooperative learning: a practical experience*. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/110599>
- Pujolás P., Lago J. R. & Naranjo M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación no11 (3)*,pp.207-218.
- Ruiz, A., Sierra, T.A., Bosch, M., Gascón, J. (2014). Las Matemáticas para la Enseñanza en una Formación del Profesorado Basada en el Estudio de Cuestiones. *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 28, n. 48, pp. 319-340.

UN MODELO HÍBRIDO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE FAMILIA

NEUS CORTADA CORTIJO

*Facultad de Derecho, Economía y Turismo
Universitat de Lleida*

EDUARD VAQUERO TIÓ

*Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universitat de Lleida*

M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN

*Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universitat de Lleida*

ANNA MASSONS-RIBAS

*Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universitat de Lleida*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La situación generada por la pandemia de la Covid-19 ha comportado un cambio sustancial e inédito en el planteamiento de la docencia. Ha sido necesario implementar modelos de educación semipresencial y, en muchas ocasiones, no presencial, que ha sustituido al tradicional modelo presencial universitario.

Ante esta nueva realidad educativa, y con el propósito de adaptar la docencia a los nuevos espacios y contextos digitales, telemáticos y virtuales que facilitan la enseñanza a distancia, se ha elaborado una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta tanto a los retos como a las limitaciones que plantea esta nueva realidad.

Desde esta perspectiva, el nuevo planteamiento, aun partiendo de la desorientación inicial, debe considerarse y abordarse como una oportunidad para replantear la docencia mediante un forzado paso adelante.

La organización de la docencia ha cambiado y se ha visto abocada a superar de manera forzosa y en menos de un año la obsolescencia de un sistema educativo anacrónicamente adigital a causa de la emergencia sanitaria.

De este modo, en el proyecto propuesto, la adaptación de la docencia presencial a la virtual se ha realizado mediante un rediseño global de la docencia con la inclusión de metodologías activas (MMAA) que han supuesto la consecución de interesantes resultados en una disciplina, como el Derecho, caracterizada por la tradicional clase magistral presencial.

El modelo híbrido (*blended learning*) para el aprendizaje del derecho que se propone, forma parte del *Proyecto de Innovación y Mejora de la Docencia* otorgado por el Vicerectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Lleida (UdL), bajo el título “*Aulas Híbridas. Proyecto de Innovación educativa para la adaptación flexible de la docencia*” (IP Eduard Vaquero). Su aplicación en el campo del derecho constituye una propuesta real de innovación docente.

1.2. EL PROYECTO “AULAS HÍBRIDAS. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ADAPTACIÓN FLEXIBLE DE LA DOCENCIA”.

El proyecto de innovación docente "*Aulas híbridas*" de la Universidad de Lleida constituye el trabajo en el que se incardina la presente propuesta. Su finalidad es diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un modelo de educación híbrida, integrando recursos para la aplicación de metodologías activas e incorporando estrategias de participación que promuevan la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

El proyecto plantea cuatro aspectos que son y han sido clave: a) una planificación docente basada en metodologías activas que trasladen al alumno la responsabilidad y el protagonismo de su propio proceso de aprendizaje; b) la utilización de herramientas y espacios de comunicación síncronos y asíncronos de manera equilibrada; c) la diversificación de las formas de trasladar el conocimiento haciendo uso de recursos transmedia; y d) la definición de estrategias que faciliten el seguimiento y flexibilización de las asignatura.

El proyecto implica a 10 profesores de 17 asignaturas de 5 Grados y 3 Masters Oficiales de la UdL. En concreto, la propuesta que se presenta se incardina en el Grado en Derecho y la Doble titulación en Derecho y Administración y Dirección de Empresas. Para el diseño de la asignatura Derecho de Familia concurren diferentes perfiles, expertos en Derecho y en Pedagogía, en particular en el ámbito de la tecnología educativa que garantizan un adecuado desarrollo e implementación de la propuesta tanto a nivel metodológico como en relación con su contenido.

2. OBJETIVOS

El Proyecto tiene por objetivo diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje participativos basados en un modelo de educación híbrida, también conocida como *blended learning* (Graham, 2006).

Los Ambientes Híbridos de Aprendizaje (AHA) mezclan los beneficios de la educación a distancia y de la educación presencial, con la intención de mejorar las experiencias educativas de los alumnos tanto en los espacios físicos como virtuales (Osorio & Adriana, 2010). Integran enfoques aparentemente opuestos, como son el aprendizaje a partir de experiencias presenciales, pero también online, y la enseñanza dirigida pero también autodirigida. Este enfoque metodológico comporta que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje adquiriendo un alto compromiso en el seguimiento de la materia, participando en los espacios de comunicación y realizando las actividades de aprendizaje y evaluación.

Las narrativas transmedia engloban momentos sincrónicos (en tiempo real en el aula o a través de una videoconferencia) y asincrónicos (en momentos espaciados en el tiempo trabajando en estudio de casos, lecturas o trabajos), así como contenidos de consumo pasivo (receptor del conocimiento) y otros en que el estudiante adopta el papel de prosumidor (activo y participativo en la creación de contenidos y protagonista de su propio proceso de aprendizaje) (Pardo-Kuklinski & Cobo, 2020).

De manera específica, el proyecto prevé:

- Rediseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas implicadas basados en un modelo de educación híbrida.
- Analizar, combinar e integrar los recursos tecnológicos, pedagógicos y de conocimiento mediante la aplicación de metodologías activas y narrativas transmedia.
- Incorporar estrategias de investigación participativas que promuevan la implicación y compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.
- Establecer las bases de un modelo de transformación de la docencia presencial a híbrida a partir de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.

2.1. EL TRÁNSITO REVERSIBLE ENTRE VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD

El tránsito reversible entre virtualidad y presencialidad constituye uno de los objetivos prioritarios en la implementación del proyecto.

Se trata, en definitiva, de dar respuesta a una de las principales dificultades a afrontar en una situación inestable de pandemia en que la presencialidad ha sido el último recurso en la docencia, pasando por situaciones de virtualidad y semivirtualidad, sin previo aviso y, en este último caso no siempre en la misma proporción.

La propuesta persigue un tránsito fluido sin alteraciones metodológicas y evaluativas entre una situación de presencialidad, semivirtualidad y virtualidad completa, en ambos sentidos. Es decir, la reversión de la virtualidad cuando sea posible no debe de alterar una planificación docente basada en la virtualidad; ni al contrario.

La estabilidad de la planificación reduce el estrés del alumnado – y, por supuesto del profesorado-, garantizando la ejecución de la planificación tal y como se encuentra reflejada en la Guía Docente. La presencialidad de la docencia no añade ni quita objetivos de aprendizaje, ni elementos metodológicos ni actividades de evaluación.

La programación de la asignatura se mantiene inalterada ante los posibles cambios del entorno: idénticos objetivos, contenidos, actividades, fechas, porcentajes de valoración, ...

Todo ello contribuye a que profesorado y alumnado puedan centrar su atención sin distracciones en el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se estructura metodológicamente siguiendo el proceso de investigación centrada en el diseño. Esta metodología "está orientada a la innovación educativa [...], presenta, generalmente, dos etapas: investigar hasta crear un nuevo producto y sus sucesivas mejoras, y por otro lado contribuir al conocimiento en forma de principios que se especifican a nuevos procesos de diseño "(Benito & Salinas, 2016, p.44).

Igualmente, el proyecto incorpora estrategias de búsqueda de investigación-acción participativa y colaborativa (Bartolomé, 1986) para recoger la percepción de los estudiantes sobre las innovaciones que se deriven de cada asignatura. Con la integración de estrategias que permitan recoger y escuchar la voz de los alumnos, se pretende recoger sus juicios y valoraciones para evaluar la efectividad de las acciones docentes, así como validar los productos que se deriven, con el fin de complementar los resultados académicos como indicadores de evaluación.

El proyecto se organiza, en consecuencia, en diferentes fases o iteraciones:

- Una primera fase de formación dirigida a la realización de diversas actividades y/o cursos para la formación del profesorado en MMAA y TIC.
- Una fase de diseño en el que el profesorado realiza las adaptaciones metodológicas de las asignaturas integrando metodologías activas y diseñando los materiales y productos necesarios.
- La fase de ejecución en que se implementa la propuesta docente en la asignatura de referencia;
- La fase de participación que implica la contribución de los alumnos a la validación de las adaptaciones propuestas.

- En la fase de evaluación se analizan las experiencias realizadas en cada asignatura.

3.1. FASE DE FORMACIÓN

En la fase de formación se han realizado 7 sesiones en torno a las siguientes temáticas:

- El aprendizaje colaborativo a distancia.
- Comunicación digital efectiva.
- Metodologías activas de formación: aula invertida.
- La gamificación y la docencia en la universidad.
- Diseño de materiales de aprendizaje.
- Integración de las narrativas transmedia en la docencia.
- El portafolio como herramienta de evaluación.

3.2. FASE DE DISEÑO

Las asignaturas implicadas en el proyecto han realizado adaptaciones en la guía docente fruto del proceso formativo y reflexivo en torno a los aspectos metodológicos.

Por un lado, se ha planteado la introducción de metodologías más activas, en especial el aula inversa, donde la dinámica de las sesiones se ha focalizado en dos estrategias complementarias:

- la revisión, acceso y elaboración de los contenidos propios de cada materia fuera y con anterioridad a las sesiones presenciales o sincrónicas;
- la participación de los estudiantes en las sesiones síncronas online o presenciales en el aula.

En este sentido, no debe perderse de vista que la metodología del aula inversa o invertida es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad que favorezcan el aprendizaje significativo.

Este planteamiento responde a la necesidad de evitar la simple reproducción de metodologías de carácter más expositivo y magistral en los espacios no presenciales o virtuales, donde resulta especialmente difícil mantener la atención del alumnado, conseguir su participación y recibir el necesario feedback de su aprendizaje.

3.2.1. Planificación y organización de la docencia

A los efectos de la planificación, la adopción de metodologías activas junto a la necesaria incorporación de medios digitales ha supuesto un cambio radical en la tradicional organización de la docencia del Derecho de familia basado, principalmente, en la clase magistral y la memorización.

Si bien no puede desconocerse que el Derecho tiene y debe de tener un componente memorístico importante, la implementación de metodologías activas sitúa al alumnado en el centro de su propio aprendizaje y, lo prepara, además, su vida profesional.

3.2.2. Herramientas y recursos de aprendizaje

Las metodologías activas a las que nos referimos engloban un abanico muy amplio de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De manera coherente a las adaptaciones al planteamiento híbrido, se han elaborado o adaptado diferentes recursos que consisten en materiales de diferente formato tales como microcápsulas audiovisuales de contenidos concretos, infografías, mapas conceptuales, videotutoriales, presentaciones, podcasts o entrevistas, artículos, etc.

En general, para cada tema se ha utilizado un dossier documental donde se realiza una síntesis de los principales contenidos, una videopresentación de profundización cualitativa del dossier y una infografía de relación de contenidos. En algunos casos, estos materiales se diseñan de forma incompleta para plantear a los estudiantes una actividad de co-producción en la que tuvieran que elaborar algún tipo de recurso trans-media y multiformato.

La finalidad de esta estrategia consiste en diversificar los formatos de transmisión de contenidos, pasando de ser tradicionalmente de carácter textual y lineal, a ser más audiovisuales y transmedia.

3.2.3. Rol docente y comunicación virtual

Las asignaturas han adaptado los mecanismos de comunicación con el fin de ajustarse a las características de los espacios digitales, organizando en cada asignatura un foro virtual y una sala de videoconferencia como espacios de resolución de dudas, síntesis de contenidos o de seguimiento de actividades y trabajos.

En primer lugar, se ha organizado en cada asignatura un espacio de comunicación asíncrona a través de la herramienta de foro / debate del campus virtual. Esta herramienta que ya se acostumbraba a utilizar para realizar algún tipo de actividad evaluativa de debate o discusión dirigida, se ha utilizado para:

- resolver dudas de carácter general de la asignatura con la voluntad de reducir la gran cantidad de mensajes, correos electrónicos o comunicaciones individuales que se recibían;
- favorecer la resolución de estos apoderando e incentivando a los estudiantes en la respuesta;
- fomentar el debate sobre temas de actualidad.

En segundo lugar, se han utilizado los espacios de videoconferencia como un espacio, también de resolución de dudas, de síntesis de contenidos trabajados asíncronamente o de seguimiento de actividades y trabajos.

Sin eliminar totalmente el uso de este medio como herramienta de comunicación para reproducir clases de tipo expositivo o magistral pues elimina casi completamente la interacción y participación activa del estudiantado, la estrategia propuesta pretende reducir el número de horas que los estudiantes pasan delante de la pantalla de forma pasiva.

3.2.4. Estrategias de seguimiento y evaluación

En todas las asignaturas del proyecto, los profesores han diseñado y elaborado estrategias para facilitar el seguimiento de la meta a los alumnos, de manera que, en caso de que alguno se vea afectado directa o indirectamente por la enfermedad de la Covid-19, se pudiera reemprender la asignatura. Planteaban de manera presencial y no presencial, actividades evaluativas y fechas de entrega, de manera coherente con el planteamiento expuesto hasta ahora. Esta estrategia se planteó con el fin de facilitar a los estudiantes que pudieran saber en cada momento en qué punto se encuentra la asignatura a lo largo de todo el semestre, teniendo en cuenta que posiblemente, alguno de ellos se vería afectado directa o indirectamente por la enfermedad de la Covid-19.

Por otra parte, también se diseñaron infografías por cada tema o bloque de contenidos que a modo de hoja de ruta orientaban la actividad a realizar por los alumnos. Estas hojas de ruta proponían uno o varios itinerarios de enseñanza y aprendizaje a los alumnos, e incluían y relacionaban los elementos mencionados anteriormente: recursos, herramientas y espacios de comunicación y actividades. Esta estrategia se ha visto potenciada en los casos donde los diferentes bloques de contenido de las asignaturas tenían una estructura similar, de tal manera que se facilitara el seguimiento del estudiante.

Finalmente, las asignaturas también han incluido estrategias de adaptación y flexibilización, de tal forma que no se causara perjuicio a alumnos que por cuestiones médicas o sanitarias se vea con dificultades de seguir la asignatura. Concretamente, se flexibilizaron las fechas de entrega de algunas actividades, promover la autoorganización de los alumnos, mantener un diálogo cercano con los estudiantes para dar apoyo emocional y ajustar aspectos organizativos en caso necesario.

Por un lado, estos recursos se diseñaron mediante cronogramas generales de la asignatura. Estos cronogramas incluían desde una temporalidad semanal, quincenal o mensual el resumen de las diferentes sesiones que metodológicamente se han reducido los exámenes y las actividades evaluativas de largo plazo, incrementado las actividades autoevaluativas como los test después de cada tema, actividades de

producción transmedia individual o grupal o actividades de resolución de casos, para favorecer el seguimiento, pero a la vez ha conllevado una mayor dedicación tanto en la preparación y corrección que ha conllevado en algunos casos retrasos en los *feedback*.

3.3. FASE DE IMPLEMENTACIÓN

En la asignatura del Derecho de Familia, la implementación del Proyecto, siguiendo los criterios propuestos se concreta en las siguientes actuaciones.

3.3.1. Elaboración de la Guía Docente

La Guía Docente contempla con detalle todas y cada una de las actividades propuestas para el seguimiento de la asignatura Derecho de Familia.

Como se ha señalado, la asignatura está planteada para que pueda pasarse del formato presencial, al semipresencial o virtual sin alteración de la estructura, contenido, actividades y evaluación. La finalidad de aprendizaje ha sido determinante para concretar su elaboración.

3.3.2. Aula invertida: trabajo previo a la sesión de la asignatura

Con una periodicidad semanal, el alumnado recibe un correo en el “Campus Virtual” de la asignatura, recordando que disponen del dossier con los materiales para la realización de las actividades semanales correspondientes al Tema indicado, el detalle de su contenido, un breve recordatorio de las actividades propuestas y la fecha límite para su presentación.

En cada carpeta, que corresponderá a un Tema, se puede encontrar:

- un documento en formato Word con la teoría básica del Tema con una extensión de 10/15 folios. De manera voluntaria, el temario se puede completar con los manuales o artículos recomendados;
- un Power Point con el esquema de la teoría;

- un caso práctico para valorar la comprensión conceptual inicial aplicándola a un hecho real. El alumno deberá dar respuesta a las cuestiones que se plantean;
- cualquier otro material que aporte contenido al tema tratado.
- La presentación del caso práctico estará abierta hasta el inicio de la sesión presencial. Su realización tiene carácter obligatorio para seguir la asignatura mediante evaluación continua.

El desarrollo de las sesiones teóricas, presenciales o síncronas, parten así del previo trabajo personal e individual del estudiante. Su planificación se concreta a continuación:

- La primera actividad de la sesión será la realización de un test online – de 10 preguntas – que se habrá preparado con los materiales colgados en el espacio virtual de la asignatura. Se dispondrá de 15 minutos para su realización.
- A continuación, y en función de las carencias detectadas con el test, o de las dudas que se planteen, se realizará la sesión teórica orientada a resolver estas cuestiones. Igualmente, se incidirá en aquellos aspectos que se consideren más interesantes o actuales y que sea necesario profundizar.

3.3.3. El uso de la herramienta virtual “Fórum”

Cada semana, los/las alumnos/as por grupos publican en el espacio Fórum del “campus virtual” noticias relacionadas con la materia con su correspondiente valoración y análisis jurídico. Se trata de conectar el derecho objeto de estudio con la realidad para apreciar la trascendencia y aplicación del temario estudiado en la vida real.

Ejemplo de ello lo encontramos, en el momento de implementación del proyecto que se expone, en el debate generado sobre el cumplimiento del régimen de guarda y custodia acordada atendiendo al estado de alarma y el confinamiento obligatorio impuesto. En tiempos de confinamiento, los incumplimientos de las visitas, las interpretaciones abusivas de las medidas paternofiliales o las decisiones unilaterales de un progenitor sobre otro se han dado con más intensidad; el Real Decreto

ley 16/2020, de 28 de abril, creó un proceso especial y sumario precisamente para poder solicitar la compensación de días, buscando el restablecimiento del equilibrio en el régimen de visitas o custodia compartida cuando uno de los progenitores no haya podido atender en sus estrictos términos el régimen establecido como consecuencia de las medidas adoptadas por la covid-19.

El debate entre profesionales, las críticas de los particulares afectados, la disparidad de resoluciones... ha dado pie a interesantes debates en el Fórum.

3.3.4. Sesiones prácticas

Las sesiones prácticas se realizan en grupos de 25 alumnos/as aproximadamente para que todos/as puedan/deban conectar la cámara y participar. Cada semana participa un grupo.

La finalidad de la sesión práctica se centra en la resolución de las dudas que se hayan podido generar en su elaboración. Del mismo modo, se comentan de forma participativa las aportaciones al Fórum.

Hay que tener en cuenta que los alumnos matriculados en la asignatura Derecho de Familia superan los 100. Por ello, en formato virtual no resulta factible la realización de sesiones prácticas de carácter participativo en que el profesor pueda conocer y valorar las diferentes aportaciones de cada estudiante, responder a las cuestiones planteadas y alentar al trabajo de una manera personal y directa.

Las sesiones prácticas deben sustituir, en las sesiones virtuales, las virtudes de las clases presenciales que permiten, de un modo preciso, recibir el *feedback* del interés y aprendizaje del alumnado.

3.3.5. Actividad de visionado de película

El visionado de una película con temática relacionada con el temario constituye el vehículo para abordar su estudio de un modo alternativo y que, de nuevo, conecta con la realidad el aprendizaje de la asignatura Derecho de Familia.

En el periodo de implementación del proyecto, la película “Custodia compartida” canalizó este estudio para abordar las situaciones de crisis conyugal, sus efectos, el procedimiento, las situaciones de maltrato intrafamiliar, la violencia de género...

Para el trabajo dirigido de la película se parte de un Guion elaborado que incide en los elementos relevantes de la misma en el ámbito del Derecho de Familia. El Guion consta de una introducción de contenido, seguido del detalle de una pauta de trabajo y de unas preguntas que invitan a la reflexión y el análisis.

Tratándose, además, en este caso, de una película francesa, sirvió para constatar las diferencias del sistema francés en el ámbito de las crisis de pareja, introduciendo elementos de derecho comparado al analizar los preceptos que el *Code Civil* dedica a este tema.

3.3.6. Estrategias de evaluación del aprendizaje

Como consecuencia y de manera coherente a las adaptaciones metodológicas realizadas, se han planteado estrategias de evaluación diferentes a las tradicionalmente se realizan en las sesiones presenciales. Así, se han reducido los exámenes con altos porcentajes en el resultado final, y las actividades evaluativas de largo plazo, tales como trabajos, revisiones, etc.

En su lugar, se han incrementado las actividades autoevaluativas como los test después de cada tema o bloque de contenidos, actividades de producción transmedia individual o grupal de corto y medio plazo, o actividades de resolución de casos. Esta estrategia se ha planteado para favorecer el seguimiento continuado de las asignaturas por parte de los alumnos, dificultado por la ausencia de un feedback presencial.

La apuesta por esta variedad de actividades ha conllevado una mayor dedicación del profesorado, no solo en la previa valoración de su adecuación al resultado de aprendizaje perseguido, sino en su diseño, preparación y, sobre todo, en su valoración posterior.

En cualquier caso, estas adaptaciones han respetado la normativa de evaluación vigente en la Universidad de Lleida.

3.4. FASE PARTICIPATIVA

La fase de participación implica a los alumnos para que, de manera voluntaria, contribuyan a la validación de las adaptaciones propuestas.

Esta fase se ha diseñado mediante la aplicación de dos estrategias para fomentar la participación de los estudiantes y recoger el feedback de las adaptaciones. Desde un punto de vista cuantitativo, se ha construido y validado un cuestionario de 35 preguntas dirigido a los alumnos con una escala de valoración en 5 categorías. Desde un punto de vista cualitativo se han organizado diferentes grupos de trabajo horizontal entre docentes y alumnos con el fin de articular y valorar que las adaptaciones fueran ajustadas e idóneas. Los grupos debatían En relación con un guion de 6 temas planteados como preguntas. Estas dos estrategias se concretan en las siguientes dimensiones:

- Organización de la asignatura.
- Uso de herramientas TIC para el aprendizaje a distancia.
- Rol docente y comunicación virtual.
- Coordinación del trabajo en grupo a distancia.
- Evaluación.
- Condiciones personales. Aspectos actitudinales y emocionales durante la docencia virtual.

Para ello se han utilizado dos técnicas e instrumentos de recogida de datos se diseñaron con el objetivo de alcanzar los objetivos propuestos: a) Cuestionario de evaluación, de 35 ítems y una escala de valoración de 5 categorías y b) Guión de 7 preguntas para dos grupos de discusión. Ambos instrumentos se organizaron en base a las dimensiones que se presentan en los resultados.

Los datos fueron recogidos directamente por el profesorado implicado en las asignaturas. El cuestionario se administró en la fase de participación y el grupo de discusión se realizó en la fase de evaluación.

3.5. FASE DE EVALUACIÓN

El análisis de los resultados obtenidos fueron objeto de valoración. Se recoge en el apartado Conclusiones.

4. RESULTADOS

Los resultados del Proyecto se pueden diferenciar en dos: en primer lugar, los resultados de aprendizaje; en segundo lugar, los resultados obtenidos de la validación del modelo metodológico propuesto.

4.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

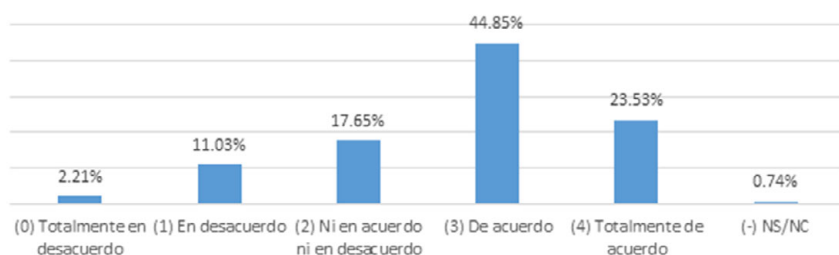
Los resultados de aprendizaje fueron óptimos consiguiendo los objetivos propuestos. La metodología activa y participativa, la evaluación semanal, la realización de subgrupos en las sesiones prácticas lograron combinar el necesario trabajo personal con la presión del trabajo individualizado y de relación con el profesor.

4.2. RESULTADOS METODOLÓGICOS

Un primer análisis de los resultados (gráfico 1) muestra que el planteamiento fue adecuado para evitar la simple reproducción de metodologías de carácter más expositivo y magistral a los espacios no presenciales o virtuales. En el detalle de las respuestas, se valora de manera prioritaria la claridad en el detalle de las actividades propuestas.

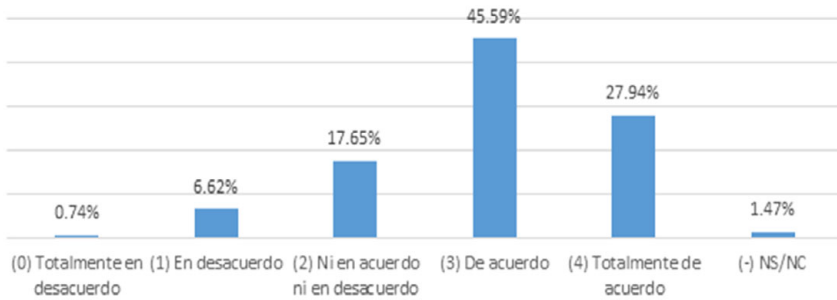
La existencia de una Guía de la asignatura con instrucciones claras se planea como un elemento determinante ante el cambio metodológico propuesto genera confianza en el estudiantado:

GRÁFICO 1. *La adaptación a la docencia virtual de la asignatura se presenta de una forma organizada y con instrucciones claras*



En cuanto a los recursos de aprendizaje elaborados e implementados, el gráfico 2 muestra un buen nivel de acogida:

GRÁFICO 2. Los recursos de aprendizaje (presentaciones, documentos, videos, guías, ...) son suficientes por los contenidos y las actividades a desarrollar de la asignatura



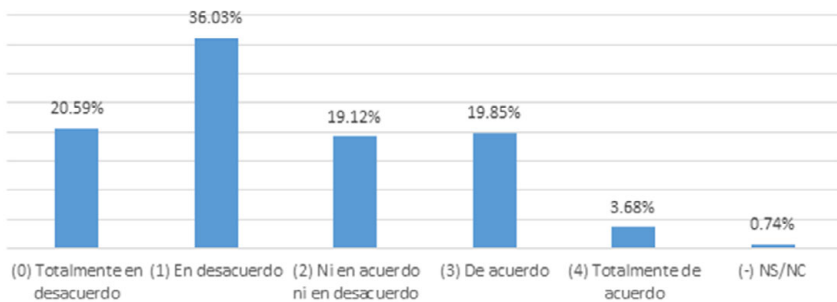
En cuanto a las condiciones personales, actitudinales y emocionales, destaca que la docencia virtual e híbrida ha sido vivida de manera estresante por buena parte de los alumnos (gráfico 3).

De este modo, el resultado de las encuestas realizadas muestra el elevado nivel de estrés que, pese a la correcta organización de la docencia, y la adecuada valoración de los recursos de aprendizaje han experimentado los estudiantes.

Este dato introduce, así, un elemento personal adicional muy relevante en los resultados del proyecto y que no debe de obviarse: la incidencia de las condiciones emocionales en la docencia virtual o semipresencial.

Los factores que inciden en este nuevo elemento pueden ser diversos, de incidencia desigual y de peso diferente: la poca formación del profesorado en materia de competencia digital docente, la incertidumbre alrededor de las medidas sociosanitarias, la particular situación familiar de cada estudiante, etc.

GRÁFICO 3. He realizado la docencia virtual de todas las asignaturas del curso de manera cómoda sin sufrir estrés.



5. DISCUSIÓN

La situación de pandemia generada por la Covid-19 ha comportado cambios metodológicos sustanciales en la docencia. Las medidas de aislamiento, de distancia de seguridad y de higiene necesarias, han obligado a replantear aspectos importantes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, como era los espacios, las interacciones comunicativas o la temporalidad, entre otros.

Ante esta situación, todos y todas las profesoras vinculadas al proyecto de innovación docente "Aulas híbridas" se han adaptado a un marco de docencia semipresencial e híbrido desde un enfoque centrado en el estudiante, con el fin de facilitar las condiciones óptimas para su aprendizaje.

La utilización de metodologías activas como elementos vinculados a la mejora del aprendizaje, ha comportado, a su vez, la implementación de las mismas mediante el uso de herramientas TIC para el aprendizaje a distancia. Todo ello ha supuesto un esfuerzo tanto en la elaboración de nuevos materiales como en la formación de un profesorado no solo en metodologías activas, sino en entorno TIC.

El detalle de la formación recibida durante la implementación del proyecto da una idea de los cuatro ámbitos de interés en que incide esta nueva metodología híbrida:

- la organización de la asignatura;
- las metodologías activas;

- las herramientas TIC;
- el nuevo rol del profesorado; su relación con el estudiantado y la valoración de los aspectos emocionales durante la docencia virtual.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de esta experiencia de innovación docente muestran un alto grado de satisfacción en el desarrollo de una actividad docente híbrida:

- Por una parte, la implementación de metodologías activas en entornos TIC que permitan mantener la organización del aprendizaje al margen del grado de presencialidad de la docencia constituye una apuesta de futuro.
- Por otra parte, los resultados académicos ponen de manifiesto el grado de consecución de los objetivos y competencias marcadas como líneas estratégicas en la Guía de la asignatura de Derecho de Familia.

No obstante, hay que considerar que es necesario conocer e interpretar el impacto y adecuación de estas adaptaciones docentes, con el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos. A corto plazo todo apunta a que algunas adaptaciones metodológicas propuestas han sido bien acogidas y tendrán una cierta continuidad en futuros cursos, especialmente en el uso de metodología activa y la flexibilización y seguimiento de la docencia, pero habrá que velar para que estos cambios supongan una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a medio y largo plazo.

De hecho, una de las cuestiones que han emergido, es la necesaria flexibilidad de horarios que plantean los MMAA y el uso de las TIC. Las aulas híbridas permiten adaptar, en cierto grado, los tiempos de las actividades de aprendizaje sin la rigidez de las clases presenciales y adaptando el tiempo de dedicación necesario a las capacidades individuales del alumnado.

Fruto de la pandemia, la educación es uno de los ámbitos donde actualmente las innovaciones se están materializando y afianzándose —cada

vez con mayor proyección—en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La adaptación metodológica y la competencia digital de los docentes están adquiriendo un valor añadido en la educación debido a la naturaleza tecnológica de la sociedad.

Precisamente por ello, la propuesta que se presenta evidencia un elemento que hay que tomar en seria consideración: el tiempo dedicado por el profesorado a su formación, organización de la docencia, implementación del proyecto, diseño de materiales, seguimiento de la evaluación...se incrementa exponencialmente frente a la simplicidad de la clase presencial y la evaluación final.

Supone, como se observa, un elemento importante a tener en cuenta sobre el que debería reflexionarse. Más todavía, dada la poca relevancia que la Universidad concede al esfuerzo en docencia a expensas de la investigación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La propuesta presentada forma parte del Proyecto de Innovación y Mejora de la Docencia, otorgado por el Vicerectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Lleida, bajo el título “Aulas Híbridas. Proyecto de Innovación educativa para la adaptación flexible de la docencia” (IP Eduard Vaquero).

8. REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44-59 doi:10.6018/riite2016/260631
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 3-21.
- Osorio, L. A., & Adriana, L. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. *SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología*, 117, 70-79.
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. Barcelona.

REVISIÓN DE LA FORMACIÓN EN HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MEDICINA DE CATALUÑA

SÍLVIA ESPINOSA MIRABET

Universidad de Girona

MÒNICA PUNTÍ BRUN

*Universidad de Girona*⁵¹

1. INTRODUCCIÓN

Mientras España vive con euforia el fin de un estado de alarma prorrogado, los profesionales de la sanidad ven como, por primera vez desde que empezó la crisis de la COVID-19, el número de enfermos en las UCIs de los hospitales decrece. Es un buen indicador para todos. Para las familias, pero también para los profesionales de la salud que son los que se encargan de comunicar las noticias y los pronósticos de los pacientes a sus allegados. La crudeza de este virus ha provocado, según ABC, que sólo en Madrid «tres de cada cuatro [profesionales de la salud] sufren ansiedad, el 40 por ciento está emocionalmente agotado, y un 53 por ciento, algo más de la mitad, sufren estrés postraumático» (Medialdea, 2020)⁵². El temor por contagiarse o a contagiar a su familia explican su situación emocional. Pero, además los profesionales de la sanidad se adolecen de no tener una preparación suficiente para poder comunicar malas noticias, y este es también un viejo motivo de estrés,

⁵¹ Este artículo se ha elaborado a partir del trabajo de campo realizado por las graduadas en Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG, Maria Salvatella y Andrea Chaves, autoras de sendos trabajos de fin de grado (TFG) sobre la temática que nos ocupa. Ambas son autoras de la recogida de todas las muestras que se analizan.

⁵² Son datos de una investigación del Laboratorio de Psicología del Trabajo y Estudios de la Seguridad de la Universidad Complutense de Madrid.

en una coyuntura que ha puesto de relieve la importancia de la comunicación (Mora-Rodríguez y Melero-López, 2020).

Por ello, el objetivo de este trabajo es averiguar cómo es la formación sobre comunicación que reciben los estudiantes de Medicina. Se busca entender si es eficaz para el posterior ejercicio profesional. En este artículo se presenta la prospección realizada en Cataluña⁵³.

1.1. ¿CÓMO HAY QUE COMUNICAR MALAS NOTICIAS EN EL ENTORNO SANITARIO?

Hace 20 años en España, tal como afirmaban las doctoras de medicina familiar de Navarra, Ayarra y Lizarraga (2001), la formación de los médicos en habilidades comunicativas era casi nula. Gómez-Sancho (1998) explicaba que era inútil intentar encontrar libros de texto de medicina o cirugía usados en los centros de enseñanza con alguna orientación que sirviera como norma de conducta o de referencia (citado por Riquelme et al., 2011, p.1). «Dar malas noticias nos genera ansiedad e inseguridad, pudiendo incluso provocar más dolor del necesario al informar», añaden las autoras (Ayarra y Lizarraga, 2001, p.55). Es una percepción antigua y generalizada.

La insuficiente preparación en comunicación de los médicos es un recelo internacional evidente: «No se dispone de un procedimiento acordado de comunicación de malas noticias. Cada profesional ha desarrollado sus estrategias a partir de la experiencia» (Bascañán et al., 2007, p. 51).

Hoy en día, la situación continúa preocupando. Parece que se trata de una materia poco trabajada en las facultades de Medicina, pero a pesar de ello, se espera que los médicos adquieran las competencias:

⁵³ Las Facultades de Medicina son centros de alta diversidad. Acostumbran a tener estudiantes de diferentes territorios, no necesariamente de su área geográfica de influencia, por eso su representatividad es extrapolable a cualquier localidad. Por poner solo un ejemplo, la UdG tiene en sus aulas un 7% de estudiantes extranjeros (especialmente de Portugal y Marruecos) y un 33'3% de su alumnado procede de Asturias, País Vasco, Madrid, Canarias, las Baleares, Valencia, Andalucía, Extremadura, Cantabria, Galicia, Castilla la Mancha y Castilla-León.

“Se requiere de una serie de habilidades que se irán formando a lo largo del desarrollo como personas y profesionales, las cuales tendrán como base la empatía y el continuo deseo de cumplir con los ya conocidos principios de la bioética, en especial la beneficencia. Sin embargo, muchas veces en la enseñanza de la Medicina abandonamos el concepto de la muerte de forma simbólica y técnica, lo que se traduce en una huida y en no informar sobre la muerte o la pérdida a nuestros pacientes y sus familiares (León-Amenero y Huarcaya-Victoria, 2019, p. 87)”.

Dar una mala noticia en medicina es una disciplina que, en algunas facultades se adopta bajo el epígrafe de la bioética. Se puede afirmar, en la línea de Gómez-Sancho (2016) que en medicina se considera una mala noticia aquella información que se comunica a un paciente sobre su estado de salud y que afecta o modifica negativamente su bienestar y/o sus opciones de vida.

Para Buckman (1992), uno de los padres de este campo de estudio, este proceso puede alterar las perspectivas de futuro del enfermo en relación con su enfermedad. García-Díaz (2006) comparte esta tesis y considera que la comunicación de una mala noticia tiene como resultado un desequilibrio emocional o de comportamiento que perdura un tiempo después de recibir la información. Es un fenómeno subjetivo y cada paciente lo vive de forma distinta.

El propósito de contar cómo se debe actuar en un contexto comunicativo para explicar a alguien un mal pronóstico médico o para informar sobre una pandemia son temas de estudio propios de la comunicación de crisis. Adaptando a Coombs (2015) una crisis es un suceso imprevisto que impacta de forma negativa en las organizaciones. Existe un vasto corpus teórico, desde que Fink (1986) equiparó las fases de una crisis con las de una enfermedad.

Si bien es cierto que existe literatura médica sobre cómo proceder para comunicar una mala noticia, también es evidente que gran parte de esta literatura recoge y se basa en tres protocolos médicos de la década de los años 90 del siglo pasado (Buckman, 1992; Bennett y Alison, 1996; Rabow y McPhee, 1999). Estos autores sientan las bases sobre cómo debe abordarse, por fases (antes, durante y después), una situación de comunicación tan compleja. En resumen, los tres protocolos coinciden

en la necesidad de prepararse debidamente la reunión con los pacientes y las familias, cosa que significa también que el médico debe saber lidiar con sus propias emociones.

Villagran et al. (2010) idearon su protocolo COMFORT para facilitar precisamente la comunicación de malas noticias a los pacientes, después de detectar las carencias que presentaban los estudiantes americanos de Medicina, incluso después de recibir una formación a partir de Buckman (1992). Los autores propusieron trabajar siete competencias para hacer más empático el proceso de comunicación. Son las que definen el acrónimo en inglés anterior. Significan: comunicación, orientación, conciencia, familia, constancia, reiteración y equipo.

En la actualidad, se detecta un nuevo interés por revisar los paradigmas que aconsejan a los facultativos cómo afrontar la comunicación de un mal diagnóstico. Rebello, et al. (2017) han elaborado un protocolo para personal de enfermería que se conoce como P-A-C-I-E-N-T-E. Se trata de una adaptación de Buckman (1992) en un contexto sanitario brasileño. Las siglas corresponden a las palabras en inglés: prepararse, acceder a cuánta información tiene el paciente, informar, controlar las emociones, no abandonar al paciente y, finalmente, trazar una estrategia.

En España, el comité de Bioética Asistencial (CBA), del Departamento de Salud de Castellón y del Hospital General Universitario de Castellón (CBA, 2019) recomienda a sus facultativos encarar la comunicación de un diagnóstico temible, entendiendo que la comunicación es una herramienta terapéutica «esencial de la relación médico-paciente que contribuye al respeto de la autonomía y promueve la participación de éste último en su propio cuidado» (p.2). La idea de comunicación como herramienta terapéutica es una perspectiva interesante para la comunicación de crisis.

A pesar de algunos intentos por actualizar estos documentos-guía, la exhaustiva revisión de Vicente (2020)⁵⁴ de los protocolos médicos

⁵⁴ Laura Vicente es graduada en Publicidad y Relaciones Públicas en la UdG y autora de una vasta investigación sobre el uso y la visibilidad de los protocolos médicos que le valió el máximo reconocimiento del tribunal de su Trabajo de Final de Grado.

públicos usados para comunicar malas noticias concluye que la mayoría de los nuevos textos no difieren esencialmente de los más antiguos: «no se observa diferencia importante alguna, ni ninguna recomendación completamente contradictoria, cosa que indica o bien que todos los protocolos redactados ya contemplaban muchas medidas esenciales que siguen vigentes en nuestra cultura, o que, los protocolos más recientes siguen presentando lagunas» (Vicente, 2020, p.23). La principal diferencia reside en que, en la actualidad, los médicos pueden recomendar profesionales externos de apoyo a los pacientes o familiares y que incluso pueden comunicar la mala nueva apoyados por algún compañero médico.

La novedad más reciente es un protocolo del Hospital 12 de Octubre de Madrid (2020) que reconoce al teléfono como elemento de comunicación eficaz y recomienda cómo usarlo, tal como se verá más adelante.

1.2. ¿DÓNDE SE APRENDEN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA DAR MALAS NOTICIAS?

En la concepción clásica, las competencias clínicas básicas de los médicos no incluían las habilidades de comunicación, ya que tal como exponen Moore et al. (2012) «la mayoría de los médicos consideraban que la comunicación era una habilidad innata, propia del profesional, que no se podía aprender y, por tanto, no requería enseñanza» (p. 359). Por ello, los mismos autores recomendaban desarrollar la docencia en pequeños grupos y basarla en metodologías innovadoras «que permitan la observación estructurada de las entrevistas». También apostaban por formar a los residentes y médicos clínicos y «alcanzar niveles profesionales en la competencia relacional» (Moore et al., 2012, p. 364).

Con el paso del tiempo, la percepción sobre la formación comunicacional cambió (Almanza, 2003): «Hay un interés bien definido para impulsar esfuerzos específicos para ampliar el currículo de las carreras de Medicina y disciplinas afines para incluir temas diversos vinculados a la comunicación médico-paciente y especialmente a la comunicación de malas noticias» (p. 174). A pesar de ello, en España, según Borrell-Carrió et al. (2012) «la comunicación [...] no ha sido reconocida en los

planes de estudio [...] hasta muy recientemente con el desarrollo del Plan Bolonia» (Citado por Ferreira, et al., 2015, p. 401).

Los médicos en ejercicio apoyan esta tesis: «No estamos preparados para esa situación, nadie nos dice cómo y es por eso que se nos debe preparar por medio de personas especializadas en el tema» (Aranda, et al., 2014, p.23). Además, no todos los pacientes son iguales y por lo tanto no encajan un mal diagnóstico de la misma forma, con lo cual la formación que tendrían que recibir los médicos debería ser amplia. La mala noticia tiene un componente objetivo y otro subjetivo (que depende del paciente): «Por ello, los pacientes responden a las malas noticias influidos, en gran medida por el contexto psicosocial en el que viven. No es de extrañar, pues, que las malas noticias sean recibidas de diferente manera por cada persona» (Rodríguez-Salvador, 2010, p.1).

Protocolos a parte, la comunicación no verbal se erige como un entreno óptimo en esta tesitura comunicativa. Para Rodríguez-Sanz et al. (2011), la comunicación no verbal es tan o más importante que la verbal, puesto que muchos pacientes centran más su atención en cómo el médico les relata su dolencia y su pronóstico que en la noticia en sí. Para este autor, cuando el mensaje verbal y el no verbal son contradictorios o excluyentes, debe prevalecer el no verbal. Existe bastante literatura médico-académica que recomienda el control del tándem comunicación verbal y no verbal al dar un mal diagnóstico. Se ha hecho una recopilación contrastada e interpretada ad hoc para esta investigación (Tabla 1). Se relacionan los principales argumentos de comunicación no verbal y verbal esgrimidos por Guillén-López y Olascoaga-Mesía (2017, p.80), Bernardo y Brunet (2010, p.56), Gómez-Sancho (2016, p.85), Rodríguez-Salvador (2010, pp.4-5) y Rodríguez-Sanz et al. (2011, pp.402-408). En los resultados de esta investigación se observará si los médicos en formación o los profesionales en su ejercicio conocen y usan estos apoyos bibliográficos.

TABLA 1. *Comunicar un mal diagnóstico: principales rasgos de comunicación verbal y no verbal a controlar*

Comunicación verbal	Comunicación no verbal
Escuchar con atención.	Controlar la Kinésica: gesto y posturas; mirada y movimientos oculares. Mirar a nuestro interlocutor.
Usar vocabulario empático.	Controlar la Prosémica: cómo usaremos el espacio donde se desarrollará la comunicación.
Mostrar interés, preguntar al paciente.	Controlar el Paralenguaje: el tono y la intensidad de nuestra voz deben contribuir al entendimiento mutuo.
Evitar palabras como muerte o cáncer.	Estudiar el contacto físico: hay que transmitir seguridad y calma.
Usar un lenguaje neutro y expresarse mediante oraciones cortas y comprensibles.	El entorno físico debe apoyar las explicaciones. El entorno debe ser cálido y no ruidoso para potenciar la calma.
Reducir las incertidumbres y no dar nunca falsas expectativas	Es importante conocer las características familiares y la situación social del paciente para adaptar nuestro mensaje.
Dar la información por fases, no de golpe.	Conceder todo el tiempo necesario para que el paciente asimile la información.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados anteriormente

El miedo a comunicar un mal diagnóstico o a hacerlo de forma errónea son preocupaciones muy generalizadas entre los facultativos. Villa (2007), Gómez-Sancho (2016) y Alves (2003) afirman que el miedo a generar dolor, el miedo a ser culpable y el miedo a la muerte, entre otros factores, son elementos difíciles de encajar. De entre todos, el más importante es el miedo legal ya que gran parte de las demandas por negligencia son causadas por una mala comunicación médico-paciente (Gómez-Sancho, 2016, p. 52).

2. METODOLOGÍA

Este es un trabajo cualitativo que se ha nutrido de cuatro herramientas de análisis: la entrevista en profundidad, el análisis de contenido, el cuestionario cualitativo y la revisión bibliográfica. La suma de los resultados obtenidos a partir de su aplicación debería responder al objetivo de la investigación. Es decir, poder discernir cómo es la formación sobre comunicación que se imparte en las facultades de Medicina de

Cataluña y si esta se percibe como eficiente por parte de los profesionales.

En primer lugar, se ha realizado una revisión de la literatura existente buscando publicaciones sobre protocolos médicos, o directamente esas guías. Bascuñán (2013) considera que sirven para estructurar la comunicación de manera eficaz, describiendo los pasos a seguir en la comunicación de malas noticias. Así, la búsqueda se realizó a través de la base de datos de ciencias sociales Scopus. La hipótesis de partida era que, si existían muchos protocolos médicos publicados, posiblemente era o porque se conocían las carencias en la formación universitaria de los médicos, que había que apoyar a posteriori desde los propios centros de salud, o bien porque se apostaba por un reciclaje firme de los facultativos. En cualquier caso, conocer el estado del arte nos permitía centrar las entrevistas y los cuestionarios.

La entrevista en profundidad se ha estimado imprescindible para la investigación. Se ha realizado a 12 profesionales representantes de las diferentes áreas sanitarias catalanas, públicas y privadas, de edades diferentes y distintas realidades territoriales (grandes ciudades, áreas metropolitanas i/o zonas rurales) de las 4 provincias catalanas. Son médicos, psicólogos o personal de enfermería y todos, por desgracia, expertos en dar malas noticias. Se buscaba su percepción de la formación recibida en la universidad, además de obtener una panorámica de las desigualdades que pudieran existir entre sus diferentes contextos, por eso se apostó por una entrevista larga y sin estructurar para dejar expresarse libremente a los entrevistados, en la línea de Varguillas y Ribot de Flores (2007). Los datos fueron grabados y recogidos utilizando distintos canales (teléfono, videollamadas con Skype y Zoom, correo electrónico e incluso mediante audios de Whatsapp) puesto que la pandemia y especialmente el confinamiento, marcaron la obtención de las unidades de análisis y condicionaron el uso de los canales empleados⁵⁵.

⁵⁵ La mayoría de los sujetos objeto de estudio trabajaban con turnos más amplios de los habituales debido a la COVID-19 por lo que en todo momento se respetaron sus indicaciones para poder lograr las entrevistas.

El análisis de contenido se ha usado para revisar los planes docentes de las facultades de Medicina catalanas. Se siguió el modelo de Krippendorff (1980). Sirvió para identificar asignaturas sobre comunicación, su tipología, los créditos asignados y el perfil de los docentes que las imparten tanto si son centros públicos, concertados como privados. El universo está compuesto por 8 universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)⁵⁶, Universitat de Barcelona (UB)⁵⁷, Universitat de Girona (UdG)⁵⁸, Universitat de Lleida (UdL)⁵⁹, Universitat Pompeu Fabra (UPF)⁶⁰, Universitat Rovira i Virgili (URV)⁶¹, la concertada Universitat de Vic (UVic)⁶² y el único centro privado, la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)⁶³. La información para el análisis se conceptualizó en unas fichas elaboradas *ad hoc* (Tabla 2). Para hacerlo se rastrearon 41 páginas diferentes de las webs institucionales.

⁵⁶ En la UAB, se imparten dos asignaturas vinculadas a la comunicación: Bioética y Comunicación y Relación Médico-Paciente. Para recabar la información se han vaciado 5 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3oG3WHb>

⁵⁷ En la UB, se han encontrado dos asignaturas sobre el tema: Psicología médica y Semiología general y propedéutica clínica-ética médica. En este caso, para recabar la información se han vaciado 4 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3oCvpJJ>

⁵⁸ En la UdG, se ha hallado la asignatura Programa de habilidades 2. Habilidades de Comunicación. Para recabar la información se han estudiado 6 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3wphsI9>

⁵⁹ En la UdL, se ha visto la asignatura Comunicación y medicina comunitaria. Para obtener la información se han vaciado 5 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3yvVoHr>

⁶⁰ En la UPF, se ha trabajado con la asignatura Relación médico-paciente y habilidades comunicativas. Para reunir la información se han vaciado 6 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3fy1Rcb>

⁶¹ En la URV, se ha observado la asignatura Bases de Comunicación y Ética. Para recabar la información se han vaciado 4 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3bGiZLJ>

⁶² En la UVic, se ha encontrado la asignatura Medicina social y habilidades de comunicación. Para conseguir la información se han estudiado 4 páginas de la web institucional. Más información: <https://bit.ly/3bltWGI>

⁶³ En la UIC, no se han encontrado asignaturas del ámbito comunicativo. Para asegurarnos de ello se rastrearon 7 páginas de su web institucional, siendo pues la universidad con más tiempo dedicado a la búsqueda. Más información: <https://bit.ly/3fz96Ay>

TABLA 2. Patrón de análisis de contenido utilizado

Análisis plan de estudios		
Universidad		
Duración Carrera		
Preguntas	Sí/No	Nombre asignaturas
¿Presenta asignaturas de comunicación?		
Análisis asignatura		
Preguntas	Respuestas	
Tipo de asignatura		
Duración		
Créditos totales de la asignatura		
Curso o cursos en que se realiza		
Profesorado		
Temario principal de la asignatura		
Modalidad de evaluación		
Otras informaciones de interés		

Fuente: elaboración propia

Y finalmente, se ha usado un cuestionario cualitativo anónimo (Tabla 3) que se ha aplicado a 8 estudiantes escogidos aleatoriamente, representantes de los 8 centros objeto de estudio. Ha servido para poder obtener información detallada sobre la percepción que tienen de su formación en habilidades comunicativas durante el curso académico 2019-2020. Sólo se buscaba una fotografía complementaria de los planes de estudio estudiados. No se trata de una herramienta cuantitativa para determinar el estado de la cuestión.

TABLA 3. Modelo de cuestionario cualitativo empleado

Patrón cuestionario		
	Preguntas	Posibles respuestas
1	¿Dónde has estudiado el Grado en Medicina?	(UAB, UB, UdG, UdL, UPF, URV, UVic)
2	Actualmente, ¿qué curso estás realizando?	(1º, 2º, 3º, 4º, 6º, otros)
3	¿Has seguido alguna asignatura enfocada en el ámbito comunicativo, especialmente en la comunicación de malas noticias?	(Sí, No, Otros)
4	En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿cómo se llama la asignatura o asignaturas y en qué curso las has realizado?	Texto de una respuesta larga.
5	¿Qué tipo de aprendizaje has obtenido en las asignaturas en las que has estudiado la comunicación de malas noticias? (Puedes marcar más de una opción).	Aprendizaje teórico (clases magistrales); Aprendizaje basado en problemas (ABP); Aprendizaje en prácticas en empresa/instituciones; Elaboración de trabajos escritos
6	Menciona 3 cosas nuevas que hayas aprendido gracias a la asignatura del ámbito comunicativo:	Texto de una respuesta larga
7	Di cuál de las cosas que has aprendido consideras que es la más importante:	Texto de una respuesta larga
8	Puntúa del 1 al 5 cómo de preparado/a te sientes, para comunicar malas noticias.	Escala lineal (1 nada preparado/a – 5 muy preparado/a)
9	¿Qué te hubiera gustado aprender en la asignatura del ámbito comunicativo que no hayas aprendido?	Texto de una respuesta larga

Fuente: elaboración propia

Este tipo de cuestionarios, a diferencia de las encuestas, se usan en grupos reducidos de personas, tal como afirma Álvarez-Gayou que se refiere a él como «el cuestionario en la investigación cualitativa» con el fin de diferenciarlo de la encuesta (Álvarez-Gayou, 2003, p.148). Se caracteriza por qué es inalterable «esto quiere decir que la persona que lo aplica, en ninguna circunstancia deberá cambiar el formato de las preguntas» (Pick de Weiss y López Velasco, 1998, citado en Abarca, et al., 2013, p.130).

3. RESULTADOS

La vasta literatura médica sobre cómo comunicar malas noticias, no se nutre de muchos protocolos. Buscando en Scopus en un periodo de 20 años (1999-2020) se detectaron 29 publicaciones sobre el tema, que responden directamente a la palabra clave «comunicar malas noticias» en español o en inglés «breaking bad news», o a las expresiones «healthcare protocol» o «protocolo médico». La mayoría de los textos se refieren a cómo hay que formar a los médicos noveles para fomentar sus habilidades en este sentido. Muchos parten de las recomendaciones de los protocolos clásicos. Se recomiendan los talleres, en método role-play, para incrementar la competencia al tratar con pacientes con malos pronósticos (Back et al., 2010; Greenberg et al., 1999). Incluso los más recientes evitan relacionar la comunicación de malas noticias con las nuevas tecnologías de la información o las competencias digitales (Gavilan et al., 2017).

Solo 3 protocolos de hospitales españoles tienen difusión pública (Vicente, 2020). El más antiguo es del Hospital Sant Joan de Déu (2016), centro barcelonés infantil de referencia. Otro, pertenece al Hospital General Universitario de Castellón en colaboración con el Departamento de Salud provincial (CBA, 2019). Su protocolo se centra en 6 pasos, reversionando a los clásicos. Y finalmente, se descubre un protocolo nacido durante la pandemia (Vicente, 2020) y firmado por el Hospital 12 de Octubre de Madrid. Es la primera instrucción que recoge la variante del aislamiento y el teléfono cómo mecanismo para comunicar y conectar familiares separados de sus seres queridos hospitalizados.

“En una comunicación telefónica es más difícil transmitir comprensión, apoyo e identificar las emociones [...] El esfuerzo de aquel quien transmite la noticia tendrá que ser mayor, intentando realizar en todo momento señales de escucha y preguntando por las sensaciones y sentimientos. Son pocas las pautas que se incluyen respecto a cómo responder a las reacciones emocionales, pero un punto a favor es que se tienen en cuenta las necesidades psicológicas y sociales de aquellos con quienes se habla [Vicente, 2020, p.24]”.

Es un protocolo muy práctico con recomendaciones psicológicas para los médicos. Les aconsejan beber agua, respirar profundamente y darse

ánimos a uno mismo, después de realizar la comunicación telefónica con los familiares. La rapidez del Hospital 12 de Octubre para apoyar a su personal sanitario contrasta con la percepción que tienen los profesionales en activo entrevistados para esta investigación. Si antes de la pandemia, relataban carencias en su formación, ahora los déficits se magnifican. El 78'5% de los entrevistados no han recibido en su aprendizaje universitario ninguna formación relativa a la comunicación de malas noticias.

«La universidad prácticamente no da formación sobre estos temas [...]. Es una carencia que ya se ha identificado. Por lo que se refiere a nuestro hospital, la formación la damos, en principio, cuando ya eres especialista sanitario o eres residente de especialidad por lo que ya estás vinculado a un servicio», explica la doctora Guila (entrevista personal, 1 abril 2020). La percepción de haber recibido una formación insuficiente coincide con la opinión del exdirector del Instituto Pere Mata de Reus (Tarragona). Para este psiquiatra jubilado las cosas están cambiando. En los años 60 cuando él estudiaba Medicina, la comunicación con los pacientes no era tema de estudio. Ahora, reconoce que en la Facultad de Medicina de la URV (Tarragona) se imparten talleres, basados en la simulación, donde actores actúan como pacientes. Para él, los protocolos médicos no son significativos, aunque sí conocidos. Todos los sujetos entrevistados conocen a Buckman (1992) pero solamente un 17% de la muestra afirma emplearlo como guía. Para los médicos en activo es mucho más efectiva la experiencia, puesto que cada paciente y su situación son únicos. Sólo la Oncohematología pediátrica del Vall d'Hebron reconoce que su centro médico les recomienda apoyarse en protocolos, aunque no están adaptados a la emergencia de la pandemia.

El análisis de contenido de las 8 universidades que enseñan Medicina demostró que la mayoría de centros (87'5%) tienen una o más (dos) asignaturas vinculadas a la comunicación, directa o indirectamente, pero lo más normal (62'5%) es ofrecer una sola asignatura del ámbito comunicativo. La universidad privada UIC es la única que no ofrece asignaturas de comunicación.

Normalmente son materias que, de manera general, explican los principios de la comunicación, que engloban aspectos tanto de comunicación

verbal como no verbal o que se ocupan de la relación-médico paciente y de cómo realizar la entrevista clínica. En ningún plan de estudios se halló evidencia alguna que relacionara la comunicación con las tecnologías que la hacen posible ni con el desarrollo de competencias transversales de alfabetización mediática e informacional (Wilson, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012). No se mencionan ni teléfonos, ni ordenadores o tabletas, ni por supuesto hay asignaturas que giren entorno del «media training», elementos que la COVID-19 ha puesto en primera línea informativa.

Los contenidos sobre comunicación se han jerarquizado según coincidencia en los planes de estudio, se abordan tanto desde una perspectiva comunicativa como psicológica, ética o bioética (Tabla 4). La tabla evidencia, que la gestión de malas noticias no es el tema principal de los contenidos sino el cuarto y que se apuesta por empezar con una formación más generalista para profundizar, posteriormente, en la relación médico-paciente.

TABLA 4. *Contenidos de comunicación de los temarios impartidos en las facultades de Medicina*

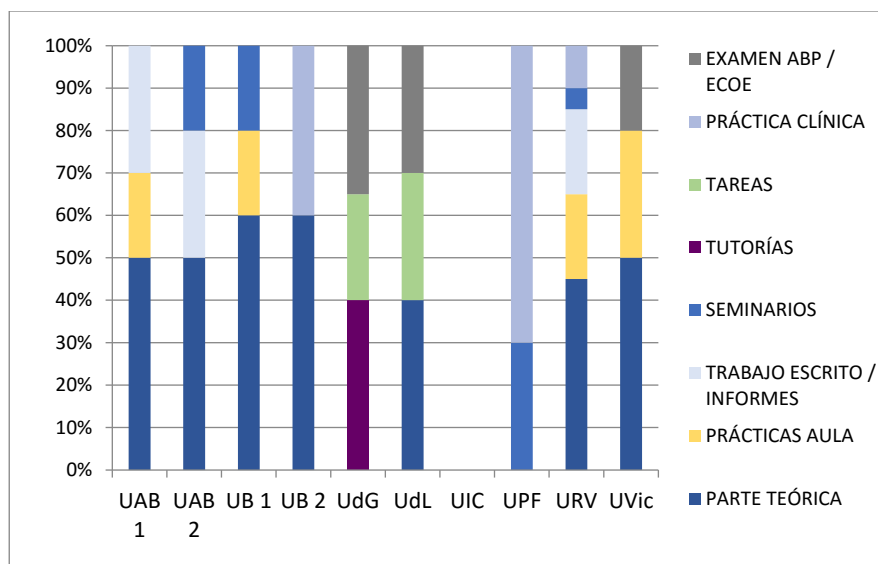
1	PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN: la comunicación verbal y no verbal / elementos básicos de la comunicación / oratoria...
2	RELACIÓN MÉDICO PACIENTE: comunicación con el paciente y familiares / aspectos generales / la relación desde diferentes perspectivas / la ética de las relaciones médico-paciente...
3	LA ENTREVISTA CLÍNICA: partes de la entrevista / participación de los pacientes / aspectos éticos...
4	GESTIÓN DE MALAS NOTICIAS: enfermedades severas de mal pronóstico y terminales / situaciones especiales / gestión de conflictos...
5	ÉTICA EN LA COMUNICACIÓN: conceptos fundamentales sobre salud y enfermedad / moral / responsabilidad...
6	EMPATÍA: práctica empatía / percepción y emoción / necesidades del paciente en la asistencia médica / desarrollar una buena relación...
7	PSICOLOGÍA MÉDICA: importancia de los aspectos psicológicos en la asistencia médica...
8	CONFIDENCIALIDAD: confidencialidad en la práctica médica / protección de datos...

Fuente: elaboración propia

Los datos explican también que las universidades más veteranas de Cataluña, la UB y la UAB, ofrecen mayor número de asignaturas de comunicación. En este sentido, se averigua que un 44'4% de la oferta corresponde a asignaturas obligatorias, es decir responden a las competencias específicas del título, por lo que deben ser cursadas por todos los estudiantes y normalmente se estudian en 2º curso del grado (77'8%). Sólo en la UAB se ofrecen materias optativas de comunicación.

La oferta siempre se reduce a un semestre (66'7%) y la evaluación es absolutamente dispar (Gráfico 1) aunque todas las facultades coinciden en evaluación mediante examen teórico. En la UdG, el grado de Medicina se imparte a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP) por lo que su evaluación es sustancialmente diferente y la UPF combina exámenes y seminarios (metodología propia) para la evaluación.

GRÁFICO 1. Evaluación de las materias de comunicación en Medicina



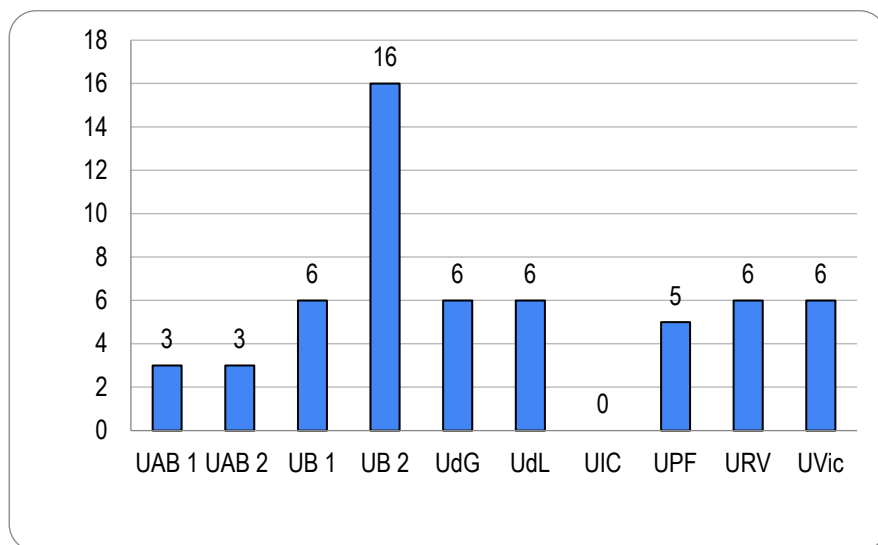
Fuente: elaboración propia

Buscando simplemente una impresión a través de los cuestionarios cualitativos contestados por los estudiantes se observa un gran consenso en dos temas: todos han recibido clases teóricas sobre comunicación y les

hubiese gustado poder realizar un aprendizaje más práctico. Los alumnos coinciden además en que lo más importante que han aprendido es, y por ese orden, a actuar con empatía, a saber escuchar y a percibir el estado emocional del paciente. Pero sólo la mitad de los participantes se considera bien preparado para comunicar malas noticias.

Es interesante que la mitad de los estudiantes se sientan preparados adecuadamente, puesto que las asignaturas de comunicación normalmente tienen 6 créditos asignados (Gráfico 2) y se dan una única vez en un grado de 6 años. Se detecta una gran disparidad de créditos según donde se curse la carrera⁶⁴.

GRÁFICO 2. Carga crediticia de comunicación en cada universidad



Fuente: elaboración propia

Los médicos en ejercicio consideran también que la empatía es el mejor elemento a desarrollar para comunicar un mal diagnóstico. Pero a diferencia de los estudiantes, la experiencia profesional demuestra «que no existe un patrón de comportamiento para hacerlo bien, mejor hay que

⁶⁴ Las universidades que ofrecen dos materias de comunicación se representan para cada una de sus materias.

hablar de diferentes líneas de abordaje» (J. Brugués, entrevista personal, 9 abril 2020). Una de estas líneas es el acompañamiento a los pacientes y a sus familias: «Cada situación tiene sus peculiaridades y hay que adaptarse al paciente, al entorno y a su estado de salud» (C. Fina, entrevista personal, 9 abril 2020). El grado de empatía depende además del número de pacientes que se le asignan al médico puesto que condiciona la relación establecida entre ambos. Lo sabe muy bien, el médico rural del ABS del Pallars Sobirà: «No solo tenemos más tiempo para cada paciente, sino que la relación médico-paciente se transforma en médico-vecino [...]. Nos conocemos mucho todos. Compramos en los mismos lugares, vamos a los mismos sitios [...] puedo darle el diagnóstico en su casa» (M. Bretcha, entrevista personal, 15 abril 2020).

Para el especialista en oncología del Instituto Khuab se debe promover la esperanza:

“Cuando tienes la información de la realidad, la explicas de la forma menos cruda posible, sin cifras, sin números... sino poniendo al alcance de los pacientes y de su familia todas las opciones que existen [...] Por tanto, siempre que das una noticia con malas connotaciones procuras poner a su lado la esperanza [...]. Incluso en los momentos en que das una información de estado terminal, la esperanza, ese decir estamos aquí y os vamos a acompañar, estaremos a vuestro lado... deben existir [J. Vidal, entrevista personal, 23 marzo 2020]”.

Seguramente esa veteranía, ese saber lidiar con lo más difícil, es lo que buscan las facultades cuando contratan docentes para impartir asignaturas de comunicación. Eso explicaría, por ejemplo, la poquísima presencia de profesionales de la comunicación (sólo uno) para trabajar en esa especialidad en los grados de Medicina. Los profesores proceden de un gran abanico de especializaciones como la psicología (8'7%), la medicina familiar o la medicina interna (69'9%). Del rastreo efectuado se desprende que únicamente en la UPF imparte la materia un especialista en comunicación. Sebastià Serrano, uno de los profesores de la asignatura Relación médico-paciente y habilidades comunicativas es un conocido divulgador científico, y habitual de los medios de comunicación. Catedrático de lingüística general, con una larga e importante trayectoria, ha publicado sobre varios temas especialmente sobre teoría de la comunicación.

Independientemente de los créditos de formación recibidos y de quien sea el profesional que los imparta, los estudiantes de Medicina están convencidos del buen aprendizaje que están recibiendo. Afirman, que la vida real será su mejor formación:

“El gran aprendizaje que se hace en la comunicación de malas noticias se empieza a hacer cuando tienes contactos con pacientes y comunicas malas noticias. La orientación que recibimos sobre cómo hacerlo es fundamental y evidentemente me siento mucho más preparada que antes de recibir la formación, pero es en el propio terreno que nos vamos conociendo y aprendemos a manejar estas situaciones [Estudiante de 3º curso de Medicina de la UPF, Barcelona]”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo buscaba conocer cómo se instrúa a los futuros profesionales en las diferentes facultades de Medicina para comunicar malas noticias. Los datos demuestran que se dedican pocos créditos al tema comunicativo, normalmente 6 en una carrera de 6 años. Los contenidos son teóricos y clásicos y los protocolos se usan solamente cuando los estudiantes empiezan su periodo de residencia y a criterio de cada hospital. La mayoría de los temarios se basan en la comunicación verbal y no verbal, la relación médico-paciente y en la entrevista clínica. Ni las nuevas tecnologías, ni los conocimientos en comunicación de crisis, ni las competencias de «media training», disciplinas importantes de los estudios de Relaciones Públicas que podrían complementar el aprendizaje, se tienen en cuenta en la formación de los futuros médicos en Cataluña. La investigación evidencia además que los profesores son profesionales del ámbito sanitario. Esta dinámica aporta una sustanciosa ventaja a los alumnos: sus profesores son médicos que comparten en el aula sus experiencias médico-paciente. Pero no es lo mismo escuchar que realizar y en pedagogía está altamente probado.

Las universidades catalanas con más tradición, la UB⁶⁵ y la UAB⁶⁶ son las que más asignaturas ofrecen del área de comunicación, mientras que

⁶⁵ Universidad vinculada a los hospitales Clínic, Bellvitge y Sant Joan de Déu.

⁶⁶ En esta universidad las prácticas se realizan en los hospitales Sant Pau y Vall d'Hebron.

en las facultades médicas más modernas no se ha considerado importante incrementar la oferta en habilidades comunicativas. La UdG es la última universidad catalana que ofrece la carrera de Medicina y sólo tiene una asignatura obligatoria de comunicación. Por lo tanto, la idea de Borrell-Carrió (2012) que con el Plan Bolonia esta formación cambiaría parece no haberse afianzado (Citado por Ferreira et al., 2015).

La comunicación digital no se contempla ni en los protocolos estudiados, ni en los planes de estudio de las facultades. Hace falta que los temarios y que los protocolos médicos asuman algunas de las directrices que les proporcionaría un manual de estrategia de comunicación de crisis, que incluyera no sólo cómo comunicar a los pacientes qué les está sucediendo sino quien es el más indicado para proporcionar esa información institucional, a través de qué plataforma o canal se produciría y con qué objetivo.

La poca formación en comunicación es una demanda que se detecta entre los profesionales en activo. Su experiencia suple la necesidad, pero son conscientes del desfase entre lo que se propone desde las instituciones médicas actuales para comunicarse y el ritmo comunicativo de los ciudadanos españoles, usuarios de esas instituciones sanitarias. La pandemia de la COVID-19 ha manifestado la importancia de saber comunicar malas noticias a los familiares y a los pacientes durante el aislamiento. Los *smartphones* y las tabletas han sido instrumentos que han ayudado y facilitado estas tareas. Su uso ha sido fruto de la necesidad y del aislamiento, así como resultado de la experiencia, la pericia y la iniciativa del personal sanitario, pero no ha sido una instrucción sanitaria, ni una pauta recomendada que recibieran los que se enfrentaron a la muerte cada día y en proporciones que hasta ahora no habían tenido que soportar. Tal como ha evidenciado esta investigación, sólo el Hospital 12 de Octubre de Madrid ha sido capaz, en plena crisis, de publicar unas pautas para combatir la incomunicación con los pacientes, el estrés del personal sanitario e incluir el teléfono como canal apropiado para comunicar malos diagnósticos.

Saber comunicar adecuadamente un mal pronóstico es una tarea que forma parte del oficio de ser médico, pero que hasta ahora no había saltado a la primera página de la opinión pública con tanta rotundidad.

El coronavirus ha desplazado esa comunicación tradicional y casi unilateral hacia un nuevo escenario más público y tecnológico. La realidad de la práctica diaria ha empujado a unas nuevas dinámicas de relación médico-paciente y médico-media que posiblemente provocará el cambio necesario en los planes de estudio.

Xifra (2020) dice en las conclusiones de un artículo reciente que cuando se acabe la pandemia del coronavirus habrá que estudiar cómo ha quedado la reputación de muchas empresas. Quizás sea también el momento para que las relaciones públicas asistan en la confección de nuevos planes docentes médicos para contar malas noticias en los nuevos entornos de comunicación social con tecnología digital. Se propone continuar con esta línea de investigación a partir de las necesidades comunicativas reales de los hospitales y focalizando en la percepción de los pacientes y familiares afectados por la COVID-19.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto ha sido posible gracias a la colaboración de las graduadas en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universitat de Girona, Maria Salvatella, Andrea Chaves y Laura Vicente.

6. Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de investigación. UCR.
- Almanza, J. de J. (2003). La comunicación de las malas noticias en la práctica médica. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 36(4), pp. 165-176. <https://bit.ly/3ynZdhL>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Alves, A.E. (2003). ¿Cómo comunicar malas noticias a nuestros pacientes y no morir en el intento? *Revista Argentina de Cardiología*, 71(3), mayo-junio. <https://bit.ly/3f3bDEj>
- Aranda, C.I., Cedillo, R., del Campo, M.G., Omelas, R.O., y Góngora, J. (2014). Factores que influyen y dificultan la comunicación de malas noticias en el personal de salud. *Acta Universitaria*, 24(5), septiembre-octubre, pp. 20-26. <https://doi.org/10.15174.au.2014.600>
- Ayarra, M., y Lizarraga, S. (2001). Malas noticias y apoyo emocional. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24, Suplemento 2, pp. 55-63

- Back, A.L., Arnold, R.M. Tulsy, J.A., Baile, W.F., y Edwards, K. (2010). Could I add something? Teaching communication by intervening in real time during a clinical encounter. *Academic Medicine*, 85(6), June, pp.1048-1051.
- Bascuñán, M.L. (2013). Comunicación de “malas noticias” en salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 24(4), pp. 685-693, julio. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(13\)70208-6](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(13)70208-6)
- Bascuñán, M.L., Roizblatt, A. y Roizblatt, D. (2007). Comunicación de malas noticias en medicina: un estudio exploratorio. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 52(2), pp 28-31. <https://bit.ly/3f8vvpD>
- Bennett, M., y Alison, D. (1996). Discussing the diagnosis and prognosis with cancer patients. *Postgraduate medical journal*, 72(843), pp.25-29. <https://doi.org/10.1136/pgmj.72.843.25>
- Bernardo, Y., y Brunet, N. (2010). Comunicación de malas noticias. *Cuadernos de crisis y emergencias*, 9(2), pp. 48-58. <https://bit.ly/3f9YTeO>
- Buckman, R. (1992). *How to break bad news. A guide for health care professionals*. Ed. John Hopkins.
- CBA (Ed.) (2019). *Recomendaciones para la comunicación de malas noticias. Documento CBA n° 16*. Comité Bioética Asistencial (CBA), Generalitat Valenciana y Departamento de Salud de Castelló. <https://bit.ly/3oze2cX>
- Coombs, T. (2015) *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding*. Sage publications.
- Ferreira, G., Fernández-Antón, T., Baleriola, J., y Aleida, R. (2015). Competencia en comunicación en el currículo del estudiante de Medicina de España (1990-2014): de la Atención Primaria al Plan Bolonia. Un estudio descriptivo. *Atención Primaria*, 47(7), pp. 399-410. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.09.007>
- Fink, S. (1986). *Crisis Management: Planning for the Inevitable*. American Management Association.
- García-Díaz, D. (2006). Comunicando malas noticias en Medicina: recomendaciones para hacer de la necesidad virtud. *Medicina Intensiva*, 30(9), pp. 452-459. <https://bit.ly/3fBjyjr>
- Gavilan, D., Martínez-Navarro, G., y Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderadores duales o pro-digitales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XXV(53), pp. 61-70. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>

- Greenberg, L.W., Ochsenschlager, D., O'Donnell, R., Mastruserio, J. y Cohen, G.J. (1999). Communication bad news: a pediatric department's evaluation of a simulated intervention. *Pediatrics*, 103(6), June, pp. 1210-1217. <https://doi.org/10.1542/peds.103.6.1210>
- Gómez-Sancho, M. (2016). *Cómo dar las malas noticias en medicina* (3a ed.). Plataforma Editorial.
- Guillén-López, O.B., y Olascoaga-Mesía, S.C. (2017). Habilidad de los médicos residentes para comunicar malas noticias. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 30(2), pp. 77-81. <https://doi.org/10.36393/spmi.v30i2.65>
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XIX(38), pp. 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hospital Sant Joan de Déu (2016). *La primera noticia. Claves para el profesional*. <https://bit.ly/2QIAKCU>
- Hospital 12 de Octubre (2020). *Protocolo para la comunicación telefónica de malas noticias a familiares de pacientes con coronavirus en situación de últimos días*. Equipo de soporte a cuidados paliativos del H.U. 12 de octubre. <https://bit.ly/2Rvmjmb>
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publication.
- León-Amenero, D., Huarcaya-Victoria, J. (2019). El duelo y cómo dar malas noticias en medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(1), pp. 80-91. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v80i1.15471>
- Medialdea, S. (2020). La mitad de los sanitarios sufren estrés postraumático y un 40% están emocionalmente agotados. *ABC*. 19 mayo 2020. <https://bit.ly/3u5BUWu>
- Moore, P., Gómez, G., y Kurt, S. (2012). Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención Primaria*, 44(6), pp. 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2011.07.008>
- Mora-Rodríguez, A., y Melero-López, I. (2021). Seguimiento informativo y percepción del riesgo ante la Covid-19 en España. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XXIX(66), pp. 71-81. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-06>
- Rabow, M., y Mcphee, S.J. (1999). Beyond breaking bad news: how to help patients who suffer. *Western Journal of Medicine*, 171(4), pp. 260-263. <https://bit.ly/3yo06qB>

- Rebello, C., Marchetti, M.A., Lemonica, L., y Moreira, G.A. (2017). The P-A-C-I-E-N-T-E Protocol: An instrument for breaking bad news adapted to the Brazilian medical Reality. *Revista Associação Médica Brasileira*, 63(1), pp. 43-49. <https://doi.org/10.1590/1806-9282.63.01.43>
- Riquelme, A., Martín, M., y Ortigosa, J.M. (2011). ¿Cómo dar malas noticias? Adaptación de La comunicación con el enfermo y el manejo de información. En Riquelme, A., Martín, M., y Ortigosa, J.M. (2011). *Manual de atención psicosocial*. Instituto Monsa de Ediciones. <https://bit.ly/2QxBQRI>
- Rodríguez-Salvador, J.J. (2010). Comunicación clínica: cómo dar malas noticias. <https://bit.ly/3f8xWrS>
- Rodríguez-Sanz, J., Kurtz, C., y Álvarez-Ude, F. (2011). Aspectos clave de la comunicación no verbal en la consulta. *FMC: Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 18(7), pp. 401-409. <https://bit.ly/2SZ8b4M>
- Vicente, L. (2020). *La comunicació de males notícies en l'àmbit de la salut. Investigació sobre la comunicació de les males notícies en medicina, la seva evolució i l'adaptació a les necessitats especials en situació de COVID-19*. <https://bit.ly/3oyL1hs>
- Villa, B. (2007). Recomendaciones sobre cómo comunicar malas noticias. *Nure investigación*, (31), noviembre-diciembre. <https://bit.ly/33Z6erh>
- Villagran, M., Goldsmith, B., Witenberg-Liles, E., y Baldwin, P. (2010). Creating COMFORT: A Communication-based model for Breaking Bad News. *Communication Education. Issue 3: Communication Education and Health Promotion*, 59, pp. 220-234. <https://doi.org/10.1080/03634521003624031>
- Varguillas, C., y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus: revista de educación*, 13(23), pp. 249-262. <https://bit.ly/3oQt7Hj>
- Xifra, J. (2020). Comunicación corporativa, relaciones públicas y gestión del riesgo reputacional en tiempos del Covid-19. *Profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.20>
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XX(39), pp. 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DEL COVID-19: UNA CRÍTICA AL CONCEPTO DE “DISPOSITIVO” Y “DISTANCIAMIENTO SOCIAL”⁶⁷

FRANK BRADY MORALES ROMERO
Universidad del Atlántico

MAGDIEL GÓMEZ MUÑIZ
Universidad de Guadalajara

JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ
Universidad de la Costa

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo examinamos los conceptos de *dispositivo* y *distanciamiento social* desde la perspectiva de Giorgio Agamben⁶⁸ y Byung-Chul Han⁶⁹. Para el análisis de nuestra investigación nos basamos en un enfoque sociocultural porque era el que mejor se articulaba con nuestra hipótesis central:

⁶⁷ Esta investigación es el resultado de un proyecto de cooperación internacional y científica entre las Universidades del Atlántico en Barranquilla Colombia, Guadalajara-México y la Universidad Pedro De Valdivia-Chile. Dirigida por el investigador Frank Brady Morales Romero

⁶⁸ Giorgio Agamben (Roma, 1942) se ha convertido en una referencia obligada en el campo de la filosofía política contemporánea. En gran medida, esto se debe a su obra *Homo sacer I. El poder soberano y la vida desnuda* (1995), en la cual interpreta la categoría de soberanía desde la perspectiva filosófica de Hannah Arendt y de Michel Foucault. La inclusión de la vida biológica en los mecanismos del Estado, que para Foucault y Arendt constituía la novedad política de la Modernidad, para Agamben constituye la esencia misma de todas las formas de poder político en Occidente.

⁶⁹ Byung-Chul Han (Seúl, Corea del Sur, 1959), estudió Filosofía en la Universidad de Friburgo y Literatura alemana y Teología en la Universidad de Múnich. En 1994 se doctoró por la primera de dichas universidades con una tesis sobre Martin Heidegger. Tras su habilitación dio clases de filosofía en la Universidad de Basilea, desde 2010 fue profesor de filosofía y teoría de los medios en la Escuela Superior de Diseño de Karlsruhe y desde 2012 es profesor de Filosofía y Estudios culturales en la Universidad de las Artes de Berlín.

“las medidas de confinamiento preventivas no afectaron totalmente el libre desarrollo de los estudiantes de la Universidad del Atlántico en Colombia durante el primer y segundo semestre académico 2020”.

Mediante la aplicación de instrumentos y luego de la evaluación psicométrica de la encuesta realizada a cien estudiantes de diferentes programas académicos de la Universidad del Atlántico, en la ciudad de Barranquilla-Atlántico-Colombia, encontramos que ellas no fueron un obstáculo para los procesos educativos remotos, si no, más bien, un reto ante lo eventual, repentino y masifico de la pandemia.

El método cualitativo desde el enfoque sociocultural ue fundamental para el estudio realizado en cuanto se describió y se comprendió una realidad y el reconocimiento de la importancia de los nuevos retos de la educación virtual en tiempos del COVID-19.

Dentro de los hallazgos pudimos comprobar que las herramientas virtuales, metodologías y didácticas de las diferentes plataformas digitales, gratuitas y privadas, son esenciales para comprender las nuevas dimensiones del ser político y social, si se aplica fundamentalmente un autoaprendizaje significativo, en los procesos educativos virtuales

2. DESARROLLO

Agamben (2003) afirma que los estados de excepción⁷⁰ imponen límites a las libertades y derechos de los individuos “El estado de excepción no es un derecho especial (como el derecho de guerra), sino que, en cuanto suspensión del propio orden jurídico, define el umbral o el concepto límite”. Si bien es cierto que la pandemia del COVID-19 afectó y continúa afectando a las sociedades mundiales en varios aspectos, también lo es, que ha posibilitado la visibilidad de los frágiles sistemas de políticas públicas y sociales. Esta Pandemia ha suscitado la emergencia de crear improvisados mecanismos de contingencia “Aislamiento obligatorio preventivo” lo que ha provocado una reacción social que se

⁷⁰ El estado de excepción no es una dictadura (constitucional o inconstitucional, comisarial o soberana), sino un espacio vacío de derecho, una zona de anomia en la cual todas las determinaciones jurídicas -y, sobre todo, la distinción misma entre público y privado- son desactivadas. Agamben, G. Homo sacer, II, I

permeó a nivel mundial como síntoma de debilidad de los Estados frente al fenómeno mundial. Los gobiernos en su totalidad tomaron la decisión de establecer medidas de contingencia frente al virus y la gran mayoría coincidieron en los llamados “Estados de excepciones” o de “Estados de emergencia” cuyo principio fundamental de “Confinamiento” implica la “privación de la libertad” en límites espaciotemporales.

Byung-Chul-han (2014) por otra parte, interpreta que estas medidas de control y aislamiento preventivo, sumados al pánico desproporcionado, estarían cambiando las subjetividades y los comportamientos sociales que tienen que ver directamente con digitalización acelerada de información vacía de contenido y los medios masivos de la información. Los individuos digitales según Han se configuran en colectivos fugaces “*los caracteriza la volatilidad*” (Han, 2014, p. 19).

También Han se refiere propiamente a la condición de cambio y repetición de eventos históricos que han amenazado constantemente a la humanidad, así, por ejemplo, explica que el neoliberalismo es una forma de mutación del capitalismo. Si supone como Foucault, que los dispositivos de control se van desplazando, entonces, podríamos argüir de manera precipitada que los mecanismos son los mismos, pero los objetos han cambiado, sin embargo, no es esto lo que quiere decir el Sur-Coreano, sino, que por el contrario, la sociedad del panóptico que propuso Bentham y Foucault ha cambiado a una especie de enjambre o panóptico digital, pero que ahora se caracteriza primordialmente porque el sujeto de control, somos todos. Han (2014)

A los reclusos del panóptico benthamiano se los aislaba con fines disciplinarios y no se les permitía hablar entre ellos. Los residentes del panóptico digital, por el contrario, se comunican intensamente y se desnudan por su propia voluntad. Participan de forma activa en la construcción del panóptico digital. La sociedad del control digital hace un uso intensivo de la libertad. Es posible solo gracias a que, de forma voluntaria, tienen lugar una iluminación y un desnudamiento propios. El *Big Brother* digital *traspasa* su trabajo a los reclusos. Así, la entrega de datos no sucede por coacción, sino por una necesidad interna. Ahí reside la eficiencia del panóptico (Han, 2014, p. 10)

Según Han (2014), el panóptico digital elimina toda forma de realidad y la resistencia en la que Foucault encontraba una especie de libertad, ahora en cambio, resulta ser una experiencia dolorosa. Byung-Chul-Han (Sopa de Wuhan, pp. 108-109).

Pero hay otro motivo para el tremendo pánico. De nuevo tiene que ver con la digitalización. La digitalización elimina la realidad. La realidad se experimenta gracias a la resistencia que ofrece, y que también puede resultar dolorosa. [...] la realidad, la resistencia, vuelve a hacerse notar en forma de un virus enemigo. La violencia y exagerada reacción de pánico al virus se explica en función de esta conmoción por la realidad. Allí explica también el temor que Agamben tiene, al creer que el estado de excepción se empoderará y llegará a su vez a implementarse como un modelo de control social en todo occidente y lo peor de todo es que será visto como una condición social normal. Estos mecanismos, como lo hemos visto hasta el momento, y según los dos autores referidos, individualizan y por ende, confinan al hombre a una situación de inactividad tanto política como social, y en este sentido los dos autores examinan el tema fundamentándose en las problemáticas del capitalismo y de las políticas neoliberales

Cabe destacar que estas medidas disciplinarias se justifican desde los marcos legales, ya que frente a amenazas del Estado o Repúblicas, se justifican constitucionalmente porque así rezan en sus constituciones políticas:

“Protegen a la sociedad de las distintas amenazas inminentes y de cualquier índole. Para estos y otros pensadores, estas técnicas actuales de prevención son una forma de “despotismo democrático porque desde el punto de vista jurídico, la rama ejecutiva es la que generalmente toma las riendas del Estado”.

Giorgio Agamben y Byung-Chul-Han sostienen, como lo hemos señalado, una mirada reacia frente a estas medidas, con relación a la posibilidad de comunicarnos y entendernos como individuos y como masa social, ya que ellos entienden que el distanciamiento comunitario, limita de manera constante nuestras libertades individuales y obviamente colectivas.

De ser así, tendríamos que reinventarnos y unirnos para fortalecernos en la educación virtual frente a los nuevos retos de una realidad que resultaría ser aplastante, si no comenzamos a tomar las medidas necesarias para contrarrestar la “amenaza” política que produce según Agamben, el distanciamiento social. Agamben, en (Ficción de la razón 2019):

“Sé que alguien se apresurará a responder que se trata de una condición limitada de tiempo, después de la cual todo volverá como antes. Es verdaderamente singular que esto solo pueda repetirse de mala fe, ya que las mismas autoridades que proclamaron la emergencia, no dejan de recordarnos que cuando la emergencia termine, las mismas directivas deben seguir siendo observadas y que el <distanciamiento social> como se ha llamado con un eufemismo significativo, será el nuevo principio de organización de la sociedad. Y, en cualquier caso, lo que, de buena o mala fe, uno ha aceptado sufrir no podrá ser cancelado”.

Está claro que Agamben se refiere a las sociedades de control que se vienen instalando poco a poco en nuestras culturas occidentales, y de las que Foucault hace un claro ejemplo, pero, lo que enfatiza Agamben es la acelerada transformación de las sociedades actuales por las nuevas formas políticas públicas de confinamiento. Esto lo conlleva a reflexionar acerca de la imposibilidad de la praxis en la vida y la política por los límites como lo dijimos al comienzo, que impone a los individuos

Para sostener la hipótesis de Agamben, traemos a colación a otro pensador que en tiempos del COVID-19 también realiza sus propias reflexiones y nos confirma con sus palabras la posición del filósofo. Amar, Mauricio (Ficción de la razón: 2020):

“El asunto del texto de Agamben, me parece, es que las sociedades de control van tomando formas diferentes. Son movedizas y se adaptan a circunstancias múltiples. Y una pandemia, en este caso, resulta el pretexto ideal para renovar las formas de legitimación del control sobre los cuerpos [...] El avance de políticas de aislamiento social puede convertirse en una nueva oleada de dispositivos de control. [Ficción de la razón, 2020, p. 2]”.

Notamos como tres pensadores de la actualidad se refieren a los distintos dispositivos de control, y que permiten aislar al individuo y en esta separación descansan las políticas neoliberales y, sobre todo, el

imaginario que alguno de ellos tiene, sobre un nuevo orden mundial, fundamentado en las nuevas técnicas de dominio basado en el aislamiento y el pánico. Examinamos que, en otro artículo, Agamben repite la fórmula de sus planteamientos, afirmando en reiteradas ocasiones y en diferentes medios que “*Lo más triste son las limitaciones de los individuos y que nuestro prójimo ha sido abolido*” y en otro artículo sostiene que: (Ficción de la razón: 2020):

“Esto es tanto más urgente cuanto que no se trata sólo de una hipótesis puramente teórica, si es cierto, como se ha dicho desde muchos sectores, que la actual emergencia sanitaria puede considerarse como el laboratorio en el que se preparan los nuevos dispositivos políticos y sociales que esperan a la humanidad [Ficción de la razón, 2020, p. 3]”.

Nosotros encontramos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC unas verdaderas aliadas de la educación, a diferencia de lo que analiza y cree Agamben y Han en sus análisis, en estos momentos de pandemia. Por el contrario, proponemos que ellas, si permiten establecer diálogos y nuevas formas de comunicación permanentes para la construcción del conocimiento y los aprendizajes significativos. Frente a este objetivo, Agamben también se pronuncia de manera negativa, al sustentar que estas nuevas maneras de dominio y control social, agotan todo tipo de comunicación y ponen límites a todos los individuos en espacio y tiempo. Dice por ejemplo que: (Ficción de la razón: 2020)

“Aunque hay, como siempre ocurre, los tontos que sugieren que tal situación puede considerarse ciertamente positiva y que las nuevas tecnologías digitales han permitido durante mucho tiempo comunicarse felizmente a distancia, no creo que una comunidad basada en el >distanciamiento social> sea humana y políticamente vivible. En cualquier caso, sea cual sea la perspectiva, me parece que es sobre esta cuestión sobre la que debemos reflexionar [Ficción de la razón, 2020, p. 4]”.

Y es precisamente a partir de este momento en donde comenzaríamos la discusión por un lado con la posición de un autor y crítico del capitalismo, como Agamben y su concepción de “*distanciamiento social*” como un mecanismo que no permite por ninguna razón ni por ningún medio, llevar una vida social y política en estado de confinamiento, ya

que, se aíslan los cuerpos y en este sentido, se acortan las comunicaciones públicas y hasta socioafectivas.

Por otra parte, nos proponemos discutir también con el autor Byung-Chul-Han, y su concepto de dispositivo de la transparencia como función digital que controla no los cuerpos si no las subjetividades

“El Big Data es un instrumento psicopolítico muy eficiente que permite adquirir un conocimiento integral de la dinámica inherente a la sociedad de la comunicación. Se trata de un conocimiento de dominación que permite intervenir en la psique y condicionarla a un nivel prerreflexivo” [2014]”.

En una sociedad a la que él llama “sociedad del cansancio” una sociedad que termina desposeída de todo referente real porque está sobre saturada de información y en donde el sujeto que también identifica como sujeto de rendimiento.

“El sujeto del rendimiento neoliberal, ese «empresario de sí mismo»,^[25] se explota de forma voluntaria y apasionada” [2014]”.

Se positiviza tanto que termina cansado, al ejercer todas las funciones sociales de una manera exagerada en un mundo guiado por el capitalismo salvaje.

Si los sistemas educativos son dispositivos de control y dominio, entonces tendríamos que admitir que se han desplazado por distintos escenarios y manifestado en diferentes discursos hasta nuestros días, y, por otro lado, tendríamos que aceptar que son al tiempo una manera de control sobre las subjetividades y de construcción de estructuras psicológicas, epistémicas y socioculturales. En definitiva, si tenemos en cuenta los conceptos de estos autores, tendremos que efectivamente los sistemas educativos se han transformado necesariamente en virtud de los nuevos retos que le impone no solo las políticas de cada Estado, sino también ahora, la naturaleza a razón, del virus que ha hecho posible una transformación abrupta y ha desplazado momentáneamente la educación tradicional a nivel mundial, y ha pasado de manera repentina, de lo presencial a lo virtual, mediados como se venía haciendo con una metodología de enseñanza-aprendizaje, complementados con las nuevas tecnologías puestas a disposición de la educación. Es decir,

podríamos utilizar los conocimientos de mentes brillantes y extraer de sus “pesimismo”, las ideas centrales de sus trabajos y ponerlas al servicio de la educación, y así, estaríamos reflexionado un mismo tema, una misma situación común, pero, con otros objetivos, no queremos decir con ello, que estemos del todo de acuerdo con sus posiciones.

Sabemos de antemano los cambios de paradigmas que trajeron a la educación tradicional la llegada de las TIC como herramientas digitales, y fuimos testigos también de cómo la educación conservadora enfrentó ese desafío de utilizar tales herramientas a las puertas del Siglo XXI.

Estamos de acuerdo con Agamben, en que el distanciamiento social tiende a la eliminación de la comunicación en sentido presencial con los demás, y que, por ende, es difícil una participación de las políticas públicas y por supuesto, mucho menos de hacer vida social, y, por otro lado, también estamos de acuerdo con Han, en entender a los sistemas de educación como todo sistema y aparato comunitario, una forma inevitablemente de dispositivo y de control social. Pero, no aceptamos que tales técnicas de control sean capaces de eliminar toda comunicación, ya que, en términos educativos y no solo políticos, tenemos acceso ilimitado a la información, a la educación virtual tanto sincrónica como asincrónica y derechos a INTERNET.

Si bien es cierto tal como lo sostuvo el enfoque de la escuela histórico-cultural de Vygotsky, que afirmaron que la interacción social son un elemento necesario para el proceso y desarrollo metacognitivo, y el desarrollo humano consiste en la internalización de los instrumentos culturales tales como el lenguaje y que con el tiempo vamos interiorizando mediante la interacción social, también es cierto, que podemos lograr esta interacción mediante el uso de la red. Ya habíamos dicho que la educación como dispositivo se fue desplazando en diversos escenarios, y hoy se encuentra en un estadio de desarrollo superior, al suponer, que nuestras sociedades son avanzadas con relación al pasado, y que nuestras relaciones sociales en este sentido también se han ido desplazando hasta lo virtual. Si Vygotsky hubiera creado su psicología del desarrollo en la era de la digitalización y de las nuevas tecnologías de la información, de seguro, hubiera incluido en su proyecto la

interacción de la comunicación social con lo virtual, porque no podría desconocer el presente.

Por lo anterior, si analizamos algunas ideas del constructivismo de Piaget, podemos destacar que los procesos de aprendizajes se dan mediante adaptaciones de entorno social. Hoy por hoy, el reto que tenemos todos los educadores es, precisamente adaptarnos a los nuevos entornos digitales. De la teoría constructivista de Piaget cabe destacar un punto esencial. Latorre, Castro y Potes (2019) sostienen:

“El aprendizaje toma lugar por medio de la adaptación a la interacción con el entorno. [...] Las estructuras cognitivas existentes del alumno determinan el modo en que se percibirá y se procesará la nueva información. Piaget, observó que, a medida que los niños asimilaban nueva información a las estructuras mentales existentes, sus ideas aumentaban en complejidad y solidez, y su comprensión del mundo se volvía más rica y profunda [Latorre, Castro y Potes, 2019, p. 50]”.

Notamos que en las corrientes más relevantes del siglo XX, nos hablan de dos elementos fundamentales para la construcción de conocimientos y aprendizajes: uno sostiene que esos elementos son la interacción social con otros sujetos y el segundo se refiere a la adaptación a los entornos; creemos que la única diferencia al día de hoy, es que esos dispositivos se han desplazado a la realidad virtual y que las redes sociales son los repositorios de diálogo abierto entre personas que comparten gustos semejantes, y aquí no vamos a discutir, los otros fenómenos que se dan en esos medios sociales como la “Posverdad” entre otros, porque ya lo hemos trabajado en otros artículos⁷¹ y no es pertinente a éste nuevo trabajo.

Nos queda una inquietud que trataremos de resolver para ir justificando el trabajo de investigación ¿Se podría establecer un diálogo y adquirir conocimientos, mediante un proceso de aprendizaje-enseñanza virtual, mediado por las Tics, en los contextos de distanciamiento social, y

⁷¹ Morales Y Martínez. La posverdad: identidades colectivas que degeneran las democracias en: Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 19 (37) • Julio-diciembre de 2020 • pp. 111-126 • ISSN (en línea): 2248-4086.

motivados por cualquier tipo de amenaza pública o eventual pandemia, repentina, masifica y mundial?

Para dar respuesta a este interrogante tendremos que detenernos y retomar las posiciones de nuestros filósofos, con los que entraremos a debatir la temática una vez más, pero, con otro ingrediente especial, la *ética dialógica* como elemento esencial para el libre desarrollo de nuestra vida activa.

Sostenemos que en la interacción aprendizaje-enseñanza se propician espacios de diálogos porque existe el interés de todos por recibir los procesos pedagógicos de manera satisfactoria. *En los contextos virtuales de aprendizaje, la comunicación y la interacción propician el desarrollo de relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la cohesión del grupo, a través del establecimiento de objetivos comunes y redes de aprendizaje* (Pérez, María, p. 6).

Proponemos una construcción de objetivos por resultados -tipo colectivo- entre todos los actores de los procesos aprendizaje-enseñanza remota, y para eso se necesita crear espacios de afecto y diálogo e interacción entre los docentes y los estudiantes, y además recalcar a los docentes de la necesidad constante de motivar al grupo y resaltar el valor de la participación de cada uno de los estudiantes en cada sesión para que se sientan miembros de una comunidad, según Pérez:

“La comunicación y la interacción son procesos fundamentales en un entorno virtual; a partir de ellos se establecen relaciones afectivas que propician la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje. El asesor/profesor es uno de los actores primordiales en el proceso de aprendizaje: marca el tono y el tipo de relaciones que surgen en el curso, debido al lugar de autoridad que le confiere la institución y los estudiantes, y por ser el principal organizador de la dinámica grupal [Pérez, p. 10]”.

Son muchos los pedagogos que han venido desarrollando trabajos a favor de la educación remota y a distancia, pero, no nos vamos a detener en ello, si no solamente a mencionar algunos aspectos generales que puedan ayudar a sustentar y dar crédito a esta nueva investigación, y decimos novedosa porque lo que estamos analizando surge en medio de lo eventual y repentino, es decir, nadie contaba que el año 2020 fuera

el año que normalizaría por decirlo de alguna manera: la educación a distancia y que muy posiblemente, dicha educación virtual se siga practicando durante mucho tiempo más, o por lo menos de manera alterna. García (2002) sostiene que:

“Las transformaciones tecnológicas que permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado de una enseñanza/aprendizajes no presenciales. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial, con una utilización de los medios de comunicación audiovisual e informáticos integrados dentro de una acción multimedia que posibilita no sólo la comunicación vertical profesor-estudiante, sino la horizontal entre los propios participantes en los procesos de formación”.

Los modelos comunicativos actuales son de gran significancia para entender el nuevo paradigma de la comunicación que explica tanto Agamben como Han, nosotros agregaríamos que hace falta la parte de la ética del discurso. Una ética que va a posibilitar un dialogo abierto y respetuoso de manera que la comunidad educativa fortalezca sus competencias y logre con éxito sus procesos pedagógicos y cultura educativa.

La construcción de objetivos por resultados de enseñanza-aprendizaje que proponemos entonces tendría este matiz muy interesante, porque se trata de discutir cuál sería el papel de la ética del discurso en los procesos pedagógicos mediados por las Tics, es decir, estamos de acuerdo con que la acción de la pedagogía es de hecho fundamentalmente ética y su discurso debe descansar bajo criterios de una comunicación racional.

Para Gómez (2020) las relaciones entre los nativos digitales, reconocidos como generación Z, con el mercado laboral plantean un desafío para la pertinencia educativa actual, derivado de la característica de este grupo que “quiere disfrutar de las cosas, pero no quieren tenerlas” según Vilanova & Ortega (2017) en (Jiménez, 2016). Se trata de nuevas relaciones en las que se destierra la educación formal y se anticipa cambios en el sistema educativo con particularidad, en la manera de evaluar la concordancia entre lo que ofrecen las universidades y lo

que la sociedad espera y necesita de ellas. Sin duda, esta lógica de aproximación del “disfrute” no contempla ninguna carga axiológica que se hace indispensable, para unificar los criterios de comunicación racional y la acción comunicativa

El siguiente cuadro muestra una aproximación a la ética del discurso propuesta por Habermas, porque consideramos importante establecer una relación entre las propuestas de los actuales eruditos en mención y la propuesta del teórico de la acción comunicativos.

TABLA 1. ÉTICA DEL DISCURSO

1. Acuerdo Uso del lenguaje y normas éticas, morales y políticas.	2. Reelaboración Ética formal Kantiana.	3. Orden De carácter universal.	4. Diálogo Fundamentación: exposición, entendimiento, y consenso.	5. Propuesta Teoría consensual del bien.
			Fines y valores De la acción humana.	Todos deben aceptar.
			Conseguir normas perfectamente racionales.	Tener en cuenta sus intereses.
			Finalmente guiarán nuestras acciones.	Mantener la igualdad y la libertad.
Comunidad ideal de diálogo.			Presupuesto del diálogo: opinión.	Política deliberativa.
Condiciones.	Materiales y culturales.		Meta.	Horizonte de una sociedad justa.
Finalmente se compara a:	Comunidad ideal.	Sociedad actual.		
	Igualdad Libertad de opinión Motivación: animo de discusión Generar espacios públicos.	Condicionante Imposición política y económica Burocracia Crisis de motivación Espacio público reducido.		

Fuente: elaboración propia

En el cuadro anterior se puede observar que la propuesta de Habermas se puede interpretar como una utopía, pero de horizonte de sentido, fundamentado en una política deliberativa que incluye a todos los actores de la acción comunicativa con carácter reflexivo y crítico, en donde se definen los distintos intereses técnico-práctico y emancipatorios que desembocan en una teoría de la acción comunicativa con pretensiones de cambio para la sociedad, desde una ética que afronte los nuevos desafíos impuestos por la crisis.

La propuesta de Habermas está enmarcada dentro de una democracia deliberativa cuyas características principales serían:

- Criterios institucionales y legales.
- Consenso pragmático.
- Implicación de los ciudadanos y los colectivos.
- Institucionalización del discurso.
- Importancia de la sociedad civil: organizaciones, colectivos, sindicatos, empresarios.
- Deliberaciones: espacios para el acuerdo, formales e informales.
- Interacción.

3 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

A continuación, detallaremos la prueba psicométrica de una encuesta aplicada a cien (100) estudiantes de los programas de Química y Farmacia, y de Administración de Empresas de la Universidad del Atlántico, a través de un formulario de Google que los estudiantes respondieron a través de grupos de WhatsApp.

TABLA 2. ¿EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DEL COVID-19 AFECTARON SUS PROCESOS EDUCATIVOS VIRTUALES?

SI	NO
20	80

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. ¿EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DEL COVID-19 AFECTARON SU LIBRE DESARROLLO?

SI	NO
30	70

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. ¿EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DEL COVID-19 AFECTARON SUS PROCESOS EDUCATIVOS VIRTUALES?

SI	NO
20	80

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. ¿EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DEL COVID -19 AFECTARON SU LIBRE DESARROLLO?

SI	NO
30	70

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Queda demostrado que el cambio abrupto de la educación clásica o tradicional a la educación remota o a distancia, dentro del campus universitario de la Universidad Del Atlántico, en Colombia, no fue un obstáculo para el libre desarrollo de los estudiantes, por lo que se entiende que durante el año 2020 se aseguró una educación remota con todas las garantías pedagógicas y administrativas en igualdad de oportunidades para todos. Según Hirigoyen:

“La educación por medio de la palabra y el diálogo, debe ser un espacio propicio para que el alumno pueda apropiarse de su responsabilidad personal de pensar, valorar, dialogar y comportarse en el contexto educativo y social. El diálogo es una herramienta fundamental, dado que permite ser y transformarse con el mundo. Los valores éticos, políticos, económicos y culturales se establecen, construyen y transforman en la sociedad. La educación es el medio que permitirá el análisis, la crítica y la transmisión de valores, reglas y modos de conducta moral, social, política e histórica de la comunidad”.

Agamben y Han, si bien se encuentran en una postura reacia frente a la posibilidad de libertad incluso de expresión por las medidas de distanciamiento social, nos brindan las herramientas conceptuales y críticas de mucho valor que asumimos en parte y de manera positiva para la elaboración de este trabajo de investigación que asociados a la idea Habermasiana sobre una ética discursiva, resultaron ser de apoyo para la sustentación de la misma; educar a través de una ética dialógica e inclusiva propicia un espacio de solidaridad y cooperación que sirven para la resolución de problemas basados en el consenso de todos y coadyuvan al proceso de emancipación propuesto en últimas por Jurgen Habermas.

Además, es relevante considerar que mediante una educación para la responsabilidad resulta necesario otorgarle importancia a los principios éticos-discursivos. Pues, mediante estos se puede propiciar una fundamentación de la actitud dialógica y una cultura del discurso público y crítico, para que de esta manera a través de la enseñanza se trate de buscar soluciones y repensar de manera crítica los problemas que suceden en la realidad de los alumnos (Hirigoyen, María: Pág.: 13).

Sin duda, la forma más insidiosa de tiranía de la mayoría en una sociedad democrática se ejerce -según Tocqueville- sobre el pensamiento. La omnipotencia de la mayoría, su fuerza material y moral, se traduce en una capacidad de censura intelectual y de cerco al pensamiento nunca conocida: cuando la mayoría se pronuncia de modo irrevocable, se genera cierto consenso forzoso, ante el cual no queda sino doblegarse y callar, si no se quiere ser excluido e ignorado. En ese sentido, la tiranía de la mayoría introduce un despotismo inmaterial, que no actúa sobre los cuerpos (con violencia, cadenas y verdugos) para sojuzgar el alma, sino que somete directamente el intelecto y la voluntad. Como Tocqueville pudo apreciar en la democracia americana, la sociedad democrática generaliza un espíritu cortesano de adulación a la mayoría, de fingimiento de que se aprueba la opinión mayoritaria, prostituyendo así la opinión propia²¹. De esa manera, el despotismo inmaterial de la mayoría podría lograr desactivar el potencial crítico y la eficacia política de la participación en el espacio público; se malograría así ese

activismo público-político que constituye una de las premisas ventajosas de la democracia González (2013).

5. REFERENCIAS

- Agamben, G. (2003) *Estado de excepción, Homo Sacer I, II*. (1ª ed.). Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G., Zizek, S., Luc, J., Berardi, F., Petit, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M., Gabriel, M., Yañez, G., Manriquey, P. y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan*. 1ª ed.). Editorial ASPO.
- Ficción de la razón (2020) *Nuevas reflexiones*. Ficcionalarazon.org.
<https://ficcionalarazon.org/2020/04/22/giorgio-agamben-nuevas-reflexiones/>
- García, Lorenzo (2002) *La educación a distancia*. (1ª ed.). Editorial Ariel.
- Gómez, M., Díaz, L., & Herrera, J. (2021). Nuevas generaciones y mercado laboral: Desafíos para la pertinencia educativa actual. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(36).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/11665
- González, J. (2013). Nuestras tiranías. Tocqueville cerca del despotismo democrático. *Revista de Filosofía ARETÉ*, 25(1), pp. 61-80.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v25n1/a04v25n1.pdf>
- Han, B. (2013) *En el enjambre*. (1ª ed.). Editorial Herder.
- (2014) *Psicopolítica*. (1ª ed.). Editorial Herder.
- Hirigoyen, M. (2012). La educación para la responsabilidad, cuestiones a considerar en las aulas. Una aproximación desde la ética del discurso. *Ikastorratza. eRevista de Didáctica*, 9(4).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4109811>
- Latorre, Castro y Potes (2019) *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. (1ª ed.). Universidad Sergio Arboleda.
- Morales, F., y Martínez, R. (2020). La posverdad: identidades colectivas que degeneran las democracias en: Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19(37) pp. 111-126.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7613510.pdf>
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Apertura*, 1(1), pp.
<https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf>

NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El árabe es una de las lenguas más habladas en el mundo y también de las más ignoradas en España. Se estudia en Escuelas Oficiales de Idiomas, así como en los Grados Universitarios de Filología y Traducción. No obstante, su aprendizaje no es completo como puede ocurrir en el caso del inglés o el francés, ya que muchos alumnos concluyen sus estudios sin tener un nivel óptimo de la lengua. Es más, actualmente, no existe una certificación oficial como ocurre con los exámenes de Cambridge o el Delf/Dalf. Además de todo esto, el árabe cuenta con una problemática debido a su gran variedad dialectal que puede, en ciertas ocasiones, dificultar su aprendizaje. La lengua árabe, como es bien sabido, presenta una inmensa variedad dialectal que puede llevar, incluso, a la diglosia. En cualquier caso, es cierto que se puede hablar de un árabe estándar que permite una comunicación más o menos homogénea, pues este árabe es utilizado por muchos medios de comunicación, contribuyendo a que exista una koiné significativa que haga que todos los países árabes se entiendan.

De este modo, este trabajo pretende analizar los métodos más importantes utilizados en España para impartir lengua árabe estándar en las universidades. El objetivo es analizar las carencias de estos métodos con el fin de buscar una alternativa para que el aprendizaje del árabe contemporáneo sea completo. Asimismo, se estudiará como amenizar este aprendizaje con el fin de que el alumnado no tenga que estudiar un montón de reglas gramaticales. Para ello, se va a recurrir a las TIC con el fin de mostrar diferentes recursos en árabe estándar que pueden

completar estos materiales de una manera mucho más dinámica, haciendo que el alumno se vea implicado desde el primer momento que comienza a estudiar árabe. Por tanto, este trabajo trata de buscar una metodología de enseñanza alternativa que se adapte a los tiempos y permita enseñar árabe sin que los alumnos abandonen el estudio de esta lengua.

En este sentido, los objetivos generales de este trabajo son: (1) analizar la metodología de enseñanza de lengua árabe dentro de las universidades españolas; (2) estudiar los manuales utilizados para enseñar árabe; y (3) valorar la necesidad de establecer una certificación de lengua árabe en las universidades. Por otro lado, los objetivos específicos en este trabajo son: (1) considerar la necesidad de la innovación docente dentro de la enseñanza de la lengua árabe; (2) estudiar la necesidad de crear un nuevo material, teniendo en cuentas las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC); y (3) estudiar la necesidad de establecer un consenso por parte de las universidades para llegar a crear una certificación internacional que acredite el nivel de lengua árabe.

Con todo, el resultado de este trabajo es generar una nueva forma de enseñanza de la lengua árabe estándar con el fin de equipararla a otras lenguas como el inglés y el francés. Además de todo esto, este trabajo busca encauzar diferentes rutas para que se elabora un programa específico, teniendo en cuenta el Marco Común Europeo, según el cual se pueda establecer niveles consensuados que tengan una base sólida y que los estudiantes de esta lengua puedan utilizar para su futuro profesional.

2. CERTIFICACIONES DE LENGUA ÁRABE Y EL MARCO COMÚN EUROPEO

Por lo general, no existe una titulación oficial de árabe ni un organismo internacional que regule la evaluación de competencia en el idioma. La lengua árabe se estudia en diferentes universidades españolas como especialidad, así como también se puede ver que en España existen diversas instituciones que ofrecen cursos y certificados con validez dentro del territorio nacional, tales como Escuelas Oficiales de Idiomas, el

Instituto Árabe, la Fundación Tres Culturas de Sevilla o Casa Árabe en Madrid y Córdoba. No obstante, la validez de estas certificaciones no existe fuera del territorio español, así como también hay casos en los que no es suficiente dicha certificación (Fernández, 2015). Este hecho se debe a que no existe un consenso por parte de alguna institución que refuerce esta idea del árabe como una lengua que tiene una certificación equiparable al inglés o al francés. En cualquier caso, los congresos de ALECSO (*The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization*) ha puesto de manifiesto la necesidad de crear una certificación oficial, a través de un TOEFL Árabe, aunque ha mostrado tener un carácter más interno más que con vistas a los estudiantes extranjeros que desean aprender árabe (Gimenez Reillo, 2008).

Con todo, si tenemos en cuenta las certificaciones que se emiten en España, todas ellas hacen referencia al Marco Común Europeo de Referencia, puesto que vivimos en Europa. Según el Marco, debe haber una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. De este modo, se describen de forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes con el fin de comunicarse, así como las destrezas que deben desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Por tanto, se establece una definición de los niveles del dominio de la lengua que permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del nivel de aprendizaje. Este hecho busca fomentar la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas con el fin de que se reconozcan las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje. Todo esto está aplicado a un conocimiento de las lenguas europeas, puesto que uno de los principales objetivos del Marco Común Europeo es fomentar la diversidad lingüística dentro de Europa, pero partiendo de las lenguas europeas (Instituto Cervantes, 2002).

No obstante, el caso del árabe es bastante significativo, dado que es una lengua que también se habla en Europa motivada por diversas circunstancias. En primer lugar, hay que tener en cuenta que Ceuta y Melilla colindan con Marruecos, por lo que la presencia del árabe es bastante significativa. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que el flujo de inmigrantes provenientes de países arabo parlantes también es

bastante importante, por lo que la necesidad de fomentar la integración hace que la lengua árabe se convierta en un elemento clave. Por todo ello, se puede justificar que, aunque el árabe no es una lengua europea, propiamente dicha, sí puede llegar a tener cierta relevancia en Europa, de manera que se podría ajustar a los niveles y exigencias establecidos en el Marco Común Europeo.

3. METODOLOGÍA Y MATERIALES DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Como se ha dicho anteriormente, en las universidades españolas se imparte lengua árabe como especialidad dentro de los grados de filología y traducción. Respecto a la metodología de enseñanza que se lleva a cabo es el método *task-based language teaching*. Este método consiste en pedirle al alumnado que realice una tarea ajustada a sus necesidades. En este contexto, el alumnado tiene que desarrollar una serie de tareas en las que sólo se presta atención consciente tanto a las cuatro destrezas como al aspecto lingüístico necesario para la realización de la actividad. Lo importante es que el alumno desarrolle su competencia comunicativa poniendo en práctica las destrezas básicas, por lo que la actividad debe ser realizada de forma espontánea, natural y creativa. En cualquier caso, el alumnado, través de esta metodología debe identificar diferentes estructuras a través de un uso comunicativo de la propia lengua que está aprendiendo (Thornbury, 1999, p. 129). No obstante, el desarrollo de esta metodología dificulta muchas veces el aprendizaje de la lengua árabe propiamente dicho, ya que conlleva a que el alumnado convierta estas clases en clases donde la lengua se transforma en un compendio de normas gramaticales. Hay que tener en cuenta que la lengua árabe, a diferencia del inglés o el francés, en las universidades se aprende desde cero. La mayoría de los estudiantes universitarios cuando comienzan su andadura no saben ni leer ni escribir árabe, por lo que la utilización de un método basado en tareas conlleva a que no se desarrolle adecuadamente.

Para evitar todo esto, muchas universidades optan por utilizar diferentes métodos comunicativos, pero también carecen de solidez. En cualquier

caso, vamos a analizar varios de ellos para encontrar diferencias y similitudes, así como también para analizar los niveles que el alumnado de lengua árabe puede llegar a alcanzar con el uso de estos materiales.

3.1. *STANDARD ARABIC. AN ELEMENTARY-INTERMEDIATE COURSE.*

El manual *Standard Arabic. An elementary-intermediate course* (Schulz, Krahl & Reuschel, 2008) presenta 28 lecciones en las cuales se parte de cero. Dicho de otro modo, lo primero que incluye este manual es el alifato y poco a poco va incluyendo diferentes nociones gramaticales y de vocabulario. Por tanto, el nivel que incluye este manual es un A1/B1 atendiendo a lo que exige el Marco Común de Referencia Europeo.

La disposición de los temas sigue siempre el mismo esquema. En primer lugar, aparece una explicación gramatical, en la que se dan diferentes nociones que se van a trabajar en los textos. Luego, aparecen dos textos y un glosario que incluye la gramática estudiada. A continuación, cada tema incluye un glosario que hace referencia al vocabulario tratado en los textos, así como una serie de actividades relacionadas con la gramática y el vocabulario principalmente. Asimismo, incluye audios en cassettes que reproducen los textos de las lecciones.

Teniendo en cuenta todo esto, este manual presenta dificultades a la hora de utilizarlo como manual de referencia. En primer lugar, vemos que no se adapta al Marco Común Europeo, en tanto que no presenta ejercicios de comprensión auditiva ni de producción oral. Asimismo, los ejercicios de comprensión lectora son incompletos, ya que los ejercicios están centrados más en el vocabulario y la gramática que en la propia comprensión lectora. Por otro lado, el formato de los audios es bastante obsoleto por lo que dificulta el aprendizaje por parte del alumnado con la utilización de este manual. Además de esto, hay que tener en cuenta que se utiliza en universidades españolas y el manual está en inglés, por lo que condiciona a nuestro alumnado a tener ciertos conocimientos de lengua inglesa para poder comprender en su totalidad los conceptos que se señalan, con lo cual el aprendizaje se hace monótono y el alumnado tiende a desmotivarse.

3.2. *AL-KITAB FII TA' ALUM AL-'ARABIYA*

El manual *al-Kitab fii ta' alum al-'Arabiya* cuenta con tres libros con diferentes niveles. El primero de ellos, *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya A textbook for beginning Arabic, part one* (Brustad, Al-Batal, & Tunisi, 1995), se compone de 20 temas y se corresponde con un A2/B1 teniendo en cuenta el Marco Común de Referencia. De este modo, la asimilación de los conocimientos permite al alumnado comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Asimismo, tiene la capacidad de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua, produciendo textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Por tanto, puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Instituto Cervantes, 2012, p. 26).

En lo referente a las estructuras de los temas, puede verse que presenta una primera parte con un vocabulario árabe e inglés con ejercicios de pronunciación. Posteriormente, aparece un ejercicio audiovisual, en el que el alumnado puede ver un vídeo referente al vocabulario y tiene una serie de ejercicios relacionados con este vídeo. Una vez terminada esta parte práctica, aparece un apéndice gramatical, haciendo referencia al tema gramatical en el vídeo. Esta parte gramatical también incluye ejercicios prácticos con el fin de que el alumnado practique los conceptos gramaticales y el vocabulario estudiado en la lección.

El segundo libro, titulado *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya A textbook for Arabic* (Brustad, Al-Batal, & Tunisi, 1997), supone un avance de nivel. Corresponde a un B1/B2 con relación al Marco Común de Referencia. De este modo, se puede ver como el inglés queda relegado a un segundo plano y da mucho más protagonismo a la lengua árabe como forma de enseñanza. En este sentido, el segundo libro se compone de diez temas en los cuales aparece un tema cultural, seguido de un texto para realizar una comprensión lectora con un vocabulario preciso. Una vez presentado este contenido, se incluye una explicación gramatical

con ejercicios y una lectura. Asimismo, al igual que en el primer libro, incluye una parte audiovisual, que permite al alumnado desarrollar la comprensión auditiva de una manera mucho más natural. Por tanto, el alumnado cuando alcanza los contenidos de este libro entraría en el umbral del nivel B2, es decir, el alumnado se convierte en un usuario independiente, en tanto que es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Por tanto, la adquisición de este conocimiento le permite relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Así pues, el alumnado es capaz de producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Instituto Cervantes, 2012, p. 26).

Por otro lado, el tercer libro se titula *Standard Arabic. An elementary-intermediate course* (Schulz, Krahl & Reuschel, 2008) *A textbook for Arabic, part three* (Brustad, Al-Batal, & Tunisi, 2001). Este libro se compone de diez lecciones y supone un nivel B2/C1. Al igual que los anteriores, incluye un pequeño glosario con un vocabulario específico referente a la lección. Acto seguido, incluye un texto con actividades, así como también una parte gramatical. Asimismo, también incluye, al igual que los otros dos, material audiovisual y ejercicios para poder practicar tanto el vocabulario como la gramática. Además de todo esto, se puede observar como el inglés también queda relegado a lo esencial y estrictamente necesario. De este modo, el alumnado cuando adquiere los conocimientos puede decirse que se aproxima a lo que sería un C1 dentro del Marco Común de referencia. En este sentido, el alumnado será capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. De este modo, podrá expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Podrá hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales, por lo que podrán producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta

complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (Instituto Cervantes, 2012, p. 26).

Este manual es mucho más extenso y desarrollado que *Standard Arabic. An elementary-intermediate course* (Schulz, Krahl & Reuschel, 2008). Sin embargo, también puede presentar dificultades dentro de la enseñanza de la lengua árabe en las universidades españolas. Al igual que el anterior, se aprecia que el inglés es la lengua vehicular, por lo que genera dificultades a la hora de mostrar ciertos conceptos al alumnado. Además, el uso del *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya* requiere un conocimiento previo del árabe para poder empezar a usarlo. Hay que tener en cuenta que la lengua árabe no se estudia en colegios e institutos como ocurre con otras lenguas, por lo que su uso debe ser cauteloso a la hora de usar este manual.

3.3. OTROS MATERIALES

Los dos manuales que se han comentado anteriormente son, probablemente, los más utilizados dentro de las universidades españolas. No obstante, existen otros materiales que, seguramente, estén mejor estructurados para completar las necesidades del alumnado de lengua árabe dentro de las universidades españolas.

Una alternativa que merece la pena destacar es *Alatul*. Este libro está dirigido a no arabófonos de la lengua hispana, implicando una cuestión conceptual y metodológica. Por tanto, según este manual, la didáctica del árabe debe atenerse a la visión que tienen los hablantes de esta lengua y de sus producciones. Se centra en llevar a los alumnos a un nivel A1.1. teniendo en cuenta el Marco Común de Referencia, por lo que cuenta con un material visual que permite aprender de una manera mucho más natural, así como también audios que complementan el aprendizaje. Además de todo esto, se presenta un glosario en español, por lo que contribuye que el alumnado identifique de una manera más clara el vocabulario (Aguilar, Manzano & Zanón, 2010). Por tanto, estamos asistiendo a una evolución con respecto a los materiales en las universidades españolas. Aun así, este libro está destinado para principiantes, por lo que puede resultar insuficiente en ciertas ocasiones.

A pesar de ello, la editorial Albujaira ha mostrado una mejor sintonía a la hora de ordenar contenidos para facilitar el aprendizaje de la lengua árabe. Albujaira es una empresa española fundada en 2006 que entre sus objetivos está la edición, difusión y distribución de libros en lengua árabe, con el fin de ayudar a promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua árabe como lengua extranjera (Árabe/LE). En Albujaira cuenta con la colaboración de profesores y especialistas en metodología de enseñanzas de idiomas, de manera que el activo más valioso es ayudar a los profesores a hacer su trabajo más fácil (Albujaira, 2006). De este modo, esta editorial cuenta con varios libros y/o cuadernos ordenados por niveles y vocabulario. En su página web puede verse que están ordenados por niveles y se equiparan al Marco Común de Referencia, llegando incluso a nivel C2. Asimismo, deja la puerta abierta no sólo al árabe estándar, sino también a la parte dialectal, al mismo tiempo que incluye libros de gramática y lecturas complementarias (Albujaira, 2006).

Por tanto, se puede ver que es uno de los manuales más completo. Aun así, también presenta carencias. Estos libros son demasiado comunicativos y la gramática los saca aparte, por lo que también puede llegar a la confusión. Además de todo esto, el uso del C1 y C2 se centra exclusivamente en el contexto político, económico, social y cultural de algunos países del Golfo, de Oriente Medio y del Norte de África durante la Primavera Árabe, destacando el campo de los medios de comunicación. No obstante, la lengua va más allá de los medios de comunicación, por lo que se debería haber centrado en aspectos más relacionados con la vida cotidiana, como ocurre con otras lenguas europeas.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Como se ha podido observar, los manuales que existen de lengua árabe son escasos y muchos de ellos fuerzan la desaparición del método comunicativo en el aula. Por ello, antes que los manuales se propone cambiar la metodología de enseñanza dentro del aula. Por lo general, se fomenta una metodología basada en la realización de tareas, ya que si observamos el *Standard Arabic. An elementary-intermediate course* y

el Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya, puede observarse que las tareas comunicativas son bastante escasas. Es más, suele estar focalizado a la realización de tareas, por lo que la enseñanza de la lengua árabe se convierte en un proceso monótono en el que el alumnado sólo tiene que hacer tareas dejando a un lado las cuatro destrezas de la lengua tal como indica el Marco Común Europeo. Por todo ello, una de las primeras innovaciones que se plantea es la utilización del método conocido como Enseñanza Comunicativa de Lenguas (*Communicative Language Teaching*), promovido en la década de los 80 por autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978). Este método permite usar la lengua como un sistema de expresión a través del significado, es decir, este método da prioridad a la interacción y a la comunicación del alumnado, por lo que no se trata exclusivamente de realizar tareas. En este sentido, el uso de este método es fundamental, dado que se contribuye a desarrollar la competencia comunicativa, mediante el desarrollo de la interacción en el aula. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se debe evitar un abuso de un metalenguaje y de numerosas correcciones, ya que los alumnos deben desarrollar una fluidez comunicativa y no memorizar una serie de normas gramaticales, así como una lista de palabras que carecen de significado fuera de contexto. En cualquier caso, la utilización de este método no quiere decir que no se use el método basado en tareas. El método basado en la utilización de tareas puede resultar fundamental para integrar estructuras gramaticales y fijar vocabulario. No obstante, no debe perderse nunca de vista la parte comunicativa ni la interacción en el aula (Thornbury, 1999, p. 129).

Teniendo en cuenta todo esto, el siguiente punto de innovación que se plantea en este trabajo es generar un consenso. Existen dos manuales básicos que han sido analizados en este trabajo (*Standard Arabic. An elementary-intermediate course* y *el Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya*), así como otros que se han desarrollado en los últimos años y que han supuesto un avance, así como también se han adaptado a las necesidades del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, ese material aún está disperso y no llega a unificarse. Es cierto que se ha producido una evolución, en tanto que están adaptados a

hispano parlantes, pero aún así queda mucho por hacer. Por todo ello, este trabajo plantea generar un manual unificado que incluya las necesidades del Marco Común Europeo, al mismo tiempo que permita a los alumnos a aprender e interiorizar la lengua árabe como pasa con el inglés y el español. Para ello, se propone establecer un apéndice gramatical que muestre de manera resumida los diferentes puntos gramaticales, seguido de diferentes ejercicios que desarrollen de manera real las cuatro destrezas de la lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral.

Además de todo esto, para poder lograr todo esto, es necesario también contar con las TIC. Cuando se decide enseñar cualquier otra lengua, las TIC están muy presentes como recurso alternativo y complementario. Sin embargo, a la hora de enseñar lengua árabe, muchas veces se olvida que existe. De hecho, se puede contar con los materiales *de al-Jazeera Learning Arabic*. Dicha página web pertenece al periódico al-Jazeera y aporta un gran material que puede ser utilizado en el aula. Este material presenta contenidos reales y actuales, ordenados por niveles que permiten al alumnado desarrollar las competencias de la lengua, así como también alcanzar los diferentes niveles destinados (Al-Jazeera, n. d.). Por otro lado, se puede recurrir también a la utilización de materiales en redes sociales tales como YouTube. De este modo, se aprecia la presencia del canal Ahlan Simsim que muestra diferentes contenidos que se pueden dirigir principalmente a principiantes, incluyendo contenido referente a diferentes personajes del mítico programa Barrio Sésamo (YouTube, n. d.). Por todo ello, todo este material se puede incluir dentro del aula de lengua árabe, puesto que permite desarrollar también una capacidad comunicativa mucho más focalizada en la comunicación.

Con todo, la elaboración de este material tiene que estar orientado a la obtención de los niveles comprendidos dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dicho de otro modo, este manual debe comprender desde el nivel A1 al nivel C2, incluyendo a su vez las TIC como elemento clave para fomentar la comunicación dentro del aula. Por tanto, todo esto requeriría un consenso también por parte de los profesores que imparten lengua árabe dentro de las universidades españolas, con el fin de plantearse el desarrollo de ese manual que

ayude al alumnado a cumplir sus objetivos, con el fin de alcanzar un nivel aceptable, al igual que ocurre con otras lenguas como el inglés o el francés.

En este sentido, entramos en el siguiente punto de innovación docente respecto a la lengua árabe. Se trata de buscar los acuerdos necesarios con universidades del mundo árabe para que exista una titulación oficial de la lengua árabe. Como se ha visto en este trabajo, no existe una certificación oficial como ocurre con otras lenguas, por lo que también este hecho puede causar detrimento dentro de los alumnos y las alumnas que deciden estudiar lengua árabe. Asimismo, esta situación puede causar que muchos alumnos y alumnas decidan abandonar el aprendizaje de la lengua árabe en tanto que la certificación que obtienen dentro de la universidad no es considerada oficial. Por todo ello, es necesario que se establezca un manual y que se promueva una certificación única en consenso con otras universidades árabes para que los alumnos y alumnas de lengua árabe puedan ejercer el uso de la lengua conforme a los parámetros que exige el Marco Común Europe de Referencia.

5. CONCLUSIONES

En lo referente a las conclusiones, cabe destacar que todavía queda mucho por hacer por parte de la enseñanza de la lengua árabe. Es necesario establecer un consenso por parte de las universidades para que pueda acreditarse los niveles de lengua árabe. Asimismo, también es necesario reconocer a las universidades como institución capaz de acreditar el nivel que tiene su alumnado al terminar sus estudios en lengua árabe. Como se ha comentado en este trabajo, las certificaciones actuales las emiten instituciones como las Escuelas Oficiales de Idiomas, que no llegan a todos los niveles, por lo que se está causando un detrimento a la propia universidad española que, en muchas ocasiones, enseña un nivel mucho más elevado que las propias Escuelas Oficiales de Idiomas.

Por tanto, es muy necesario desde el punto de vista de las universidades conseguir ese convenio que establezca a una certificación oficial que tenga validez internacional, así como también la elaboración del

manual que nos lleve a una mejor forma de enseñanza. Sólo hay que ver que las innovaciones realizadas hasta la fecha han sido realizadas por profesores hispano hablantes, por lo que es un atraso seguir con manuales en inglés, teniendo en cuenta que probablemente nuestro alumnado no tenga nociones suficientes de inglés para hacer frente a la adquisición de la lengua árabe.

En definitiva, es necesario que los profesores de las universidades árabes sean conscientes de que la lengua árabe es un idioma moderno. Debe ser estudiado como tal y adaptado al Marco Común Europeo de Referencia con el fin de alcanzar los objetivos indicados.

6. REFERENCIAS

- Aguilar, V., Manzano, M. & Zanón, J. (2010). *Alatul*. Barcelona: Herder.
- Albujayra (2006). *Árabe/LE*. Albujaira. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <https://www.albujayra.com/libros/es/10-arabel>
- Al-Jazeera (n. d.). *Learning Arabic*. Al-Jazeera. Recuperado el 21 de junio de 2021. <https://learning.aljazeera.net/en>
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brustad, K., Al-Batal, M., & Tunisi, 'A. (1995). *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya A textbook for beginning Arabic, part one*. Georgetown University Press.
- Brustad, K., Al-Batal, M., & Tunisi, 'A. (1997). *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya A textbook for Arabic, part two*. Georgetown University Press.
- Brustad, K., Al-Batal, M., & Tunisi, 'A. (2001). *Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya A textbook for Arabic, part three*. Georgetown University Press.
- Fernández, J. (2015, 6 de abril). Estos son los certificados de idiomas que te pedirán para estudiar fuera. *El País*. Recuperado 21 de junio de 2021, de https://elpais.com/economia/2015/03/26/actualidad/1427393052_815629.html
- Gimenez Reillo, A. (2008, 9 de diciembre). *An Arabic TOEFL?* Universidad de Murcia. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <https://www.um.es/docencia/antanins/cms/arabictoeftl>

- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 18 de junio de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schulz, E., Krahl, G., & Reuschel, W. (2008). *Standard Arabic : an elementary-intermediate course* (Rev. English ed. / by Eckehard Schulz). Cambridge University Press.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
- Thornbury, S.(1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.
- Thornbury, S.(2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Longman.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- YouTube (n. d.). Ahlam Simsim. YouTube. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <https://www.youtube.com/channel/UC48pfsIXOUx-PZTLQxZjS4g>

SECCIÓN II

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA
INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

INNOVAREA, ADOPCIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CARMELO BRANIMIR ESPAÑA VILLEGAS
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Hacia el año 1944 Howard Aiken de la Universidad de Harvard en Massachusetts finaliza la construcción de una máquina que definiría para siempre la historia de la humanidad: Mark I, considerado el primer computador digital. Éste marca el punto de inicio del exponencial desarrollo de la tecnología digital que se ha manifestado principalmente en dos áreas emblemáticas de la actual sociedad: la Información y la Comunicación.

Actualmente conocidas como TIC, estas tecnologías han generado transformaciones prácticamente en todos los aspectos de la actividad humana. En el ámbito social, por ejemplo, la interacción de los individuos y sus formas de comunicación se han transformado de tal forma que el tiempo y espacio que se compartían, ahora se diluyen en las redes informáticas que no requieren que sus participantes coincidan ni en el momento del encuentro, ni en el mismo espacio físico, pero que de igual forma les permite un dialogo comunicativo con significado.

En relación con esto, Martín (2011) afirma que: “El impacto de estos medios y las exigencias de la sociedad actual se van haciendo notar de manera creciente en el mundo socioeducativo, a pesar de que los mayores cambios no son una consecuencia directa de la tecnología sino de las transformaciones que la tecnología ha provocado en el sistema social.” (pp. 70-71).

La situación creada por el COVID ha sido una alerta e integración acelerada en el uso de herramientas TIC en la educación, en ese contexto, para contribuir a la adopción tecnológica y la innovación educativa, se encuentran los Recursos Educativos Abiertos (REA). Desde su inicio los REA se han propuesto como un elemento que permita el aprendizaje a través de un modelo abierto como el del software libre. Sin embargo, como las innovaciones en general en el mundo educativo, su adopción presenta notables limitaciones. Investigaciones recientes establecen que, aunque los REA están presentes hace más de 10 años, siguen en una etapa de infancia⁷². Es cierto que existen muchos proyectos e iniciativas, pero al investigar sobre el impacto real se encuentra que la adopción de los REA, por diversos factores, aún es compleja. La cantidad de elementos técnicos, herramientas, conceptos legislativos, modelos pedagógicos y cuestiones políticas y culturales presentes en el ecosistema educativo que se ven involucrados hace que la adopción de los REA por parte de los educadores y centros educativos se presente a numerosas dificultades.

Ello plantea una resignificación de los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto didáctico, que lleva a los educadores a alcanzar dimensiones mucho más importantes en el proceso educativo en la actual sociedad.

En este sentido, Alonso y Gallego (2011), proponen tres ideas fundamentales que permiten entender la importancia del educador en este siglo:

1. El educador es el eje fundamental, el verdadero protagonista en la evolución hacia el futuro. De su empuje y entusiasmo depende el progreso.
2. Es el educador el encargado de ayudar al estudiante a propiciar y construir el valor prioritario de este siglo, el conocimiento.
3. La formación adecuada del educador es asegurar el futuro de la sociedad del conocimiento.

⁷² <https://bit.ly/2VshyuU>

En este nuevo planteamiento, el profesor deja de ser fuente de conocimiento y asume un rol de orientador en el proceso de aprendizaje, facilitador de recursos y herramientas que permitan al estudiante explorar y elaborar nuevos conocimientos de forma más efectiva, responsable y comprometida con el propio aprendizaje (Salinas, 2004).

En esta línea, es preciso considerar que las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los recursos tecnológicos están provocando diversas actitudes y opiniones frente al uso y aprovechamiento de las TIC, los recursos educativos abiertos y la educación mixta, que impactan directamente sobre el grado de integración que los profesores hagan en sus prácticas pedagógicas y permitan la adopción e innovación tecnológica en la educación.

En estudios realizados (Light, Manso y Rodríguez, 2010) se determinó que, en los países latinoamericanos, el uso que los profesores hacen de las TIC es bajo, limitándose principalmente a las herramientas más tradicionales como el procesador de texto y el software de presentación. Considerando el cambio brutal generado por la pandemia y en el que la integración de las TIC se transforma en un factor relevante en el proceso educativo actual, estos resultados son motivo de preocupación y representan un área de gran interés para la investigación.

Una de las finalidades primarias de este trabajo es aplicar el modelo INNOVAREA creado y establecer los diferentes elementos que inciden directa o indirectamente en el éxito o fracaso en la adopción tecnológica y la incorporación e integración pedagógica de las TIC en la educación. Entre estos, se pueden identificar dos grandes grupos: componentes de contexto o externos al profesor, infraestructura, materiales didácticos, soporte técnico, políticas institucionales, entre otros; y componentes individuales, como la formación y la predisposición (Area, 2005).

Considerando que los elementos materiales y la información son desde luego más fáciles de manejar y de introducir, que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos (Salinas, 2004), la presente investigación centra su foco de atención en los factores individuales que explican la adopción de tecnologías en el común de los individuos, entre estos la edad y el género, y las variables que se manifiestan

principalmente en las personas dedicadas a la educación, específicamente, el nivel de formación y el estilo de enseñanza.

Para ello, se utiliza el enfoque del Modelo de Aceptación Tecnológica TAM (Davis, 1989; Davis, Bagozzi y Warsaw, 1989), intensamente utilizado en las últimas dos décadas para el estudio de la adopción de tecnologías, que aborda desde una perspectiva cognitiva, la relación entre las variables socioeducativas con el grado de uso que los profesores hacen de las TIC y los REA. El estudio explora principalmente la relación entre la edad, el género, la formación profesional y el estilo de enseñanza como variables que, a través de las percepciones de utilidad y facilidad de uso, explican en cierta medida la actitud, y por ella, el comportamiento En relación con las TIC.

Los resultados de este estudio constituyen valiosos indicadores que ayudarán a resolver problemas e inconvenientes en lo referido a la percepción y aceptación de las TIC y los REA por parte de los docentes, y son base para la formulación del modelo INNOVAREA y servirán como base para futuras investigaciones en esta área.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la metodología INNOVAREA para promover la innovación tecnológica de los docentes con base a la adopción del modelo de educación abierto y Ecosistema REA.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Difundir la evolución de la metodología INNOVAREA, Ecosistema REA, características, interrelación con plataformas, redes sociales, tecnologías emergentes, metodologías, desarrollo y sostenibilidad para construir entornos educativos.
- Capacitar en la formación técnica de la metodología INNOVAREA para la adopción tecnológica del ecosistema REA y aplicación en la educación.

- Implementar el Modelo INNOVAREA en las universidades bolivianas.
- Compartir el conocimiento generado, más allá de los datos cuantitativos, con todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, académicos, investigadores, empresas y sociedad en general.

3. ECOSISTEMA DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

3.1. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Ya en el año 1994, se empezó con el término objetos de aprendizaje denominado por Wayne Hodgins con la idea de que los materiales digitales pueden ser diseñados para permitir una fácil reutilización en una amplia gama de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Wiley, 2006). El movimiento REA se originó a partir de la evolución de la educación abierta a distancia (ODL, por sus siglas inglés) y en el contexto más amplio de la cultura del conocimiento abierto, código abierto, libre intercambio y la colaboración entre pares, que surgió a finales del siglo XX (Wiley, 1998) REA y *Free/Libre Open Source Software* (FLOSS), tienen muchos aspectos en común. Una conexión establecida en primer lugar en 1998 por David Wiley, quien introdujo el concepto de contenido abierto, por analogía con el código abierto (Jan, 2007).

Al MIT OpenCourseWare⁷³ se le atribuye el haber desatado el movimiento mundial pro-REA ya el 2001 después de anunciar que iba a ofrecer en línea todo su catálogo de cursos y el lanzamiento de este proyecto en 2002. En una primera manifestación de este movimiento, el MIT realizó una alianza con la Universidad Estatal de Utah, donde el profesor adjunto en tecnología educativa David Wiley creó una red de apoyo entre pares para la distribución del contenido del OCW (OpenCourseWare).

El término "Recursos Educativos Abiertos" fue adoptado por primera vez en el Foro de la UNESCO sobre el Impacto de los Cursos Abiertos

⁷³ <https://bit.ly/3xjDwhd>

de Educación Superior en los países en desarrollo, del 2002.⁷⁴ En el 2005 el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) puso en marcha un estudio. El informe “Dar conocimiento de forma gratuita: La aparición de los recursos educativos abiertos”, publicado en mayo de 2007, es el principal resultado del proyecto, que involucró a una serie de expertos reunidos en 2006. En septiembre de 2007, el Open Society Institute y la Fundación Shuttleworth en reunión de expertos presentaron la "Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo" fue publicada el 22 de enero de 2008⁷⁵, instando a gobiernos y editores a que los materiales educativos sean financiados con los fondos públicos disponibles y sin costo alguno a través de Internet. A partir de que la UNESCO y el Commonwealth of Learning publicaron el año 2012 «Directrices para Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior»⁷⁶, se han realizado diferentes acciones de promoción. El proyecto Open Education Consortium, en un elemento importante del Ecosistema REA, al que se encuentran afiliadas muchas universidades del mundo, que permite acceder a cursos, repositorios, diferente material educativo, y brinda el soporte necesario a los que cuentan con membresía⁷⁷. Actualmente existen 46 países miembros del consorcio. En el caso de España pertenecen al consorcio 22 universidades⁷⁸.

3.2. ECOSISTEMA RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

REA, integrada con todos los componentes del ecosistema debe permitir a los usuarios acceder, copiar, modificar, re-distribuir sin ningún tipo de restricción o restricción limitada. (Santos-Hermosa, G., Ferran-Ferrer, N., & Abadal, E., 2012).

⁷⁴ <https://bit.ly/2TRCCea>

⁷⁵ <https://bit.ly/3lyy1sT>

⁷⁶ <https://bit.ly/3C4ZHv7>

⁷⁷ <https://bit.ly/3jcdyXR>

⁷⁸ <https://bit.ly/3lfw5VU>

Una clasificación difundida de los REA establece los siguientes tipos, (Boneu, J. M., 2007):

Contenidos educativos: cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, vídeo, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), etc.

Herramientas: Software para apoyar la creación, entrega (acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos. Esto incluye herramientas y sistemas para: crear contenido, registrar y organizar contenido; gestionar el aprendizaje y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea.

Recursos de implementación: Licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido; y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento. Por lo general, quienes crean REA, permiten que cualquier persona use sus materiales, los modifique, los traduzca o los mejore y, además, que los comparta con otros. Se debe tener en cuenta que algunas licencias restringen las modificaciones (obras derivadas) o el uso comercial.

Los conceptos de compartir en el ámbito educativo no son nuevos, sin embargo, los REA establecen el uso de las TIC, en el que se debate cual es la implicación real en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, muy cuestionado por la sociedad, y que en las condiciones actuales es un elemento importante para la educación.

Cada elemento del Ecosistema REA tiene sub-elementos, que pueden ser investigados independientemente, sin embargo, para poder adoptar la tecnología REA, es necesario profundizar en conceptos técnicos, de políticas, contenidos, producción de materiales, etc. y brindar a los docentes herramientas de modelos de adopción tecnológica, verificables y con apoyo de sistemas informáticos para su validación.

Todo este entorno de contenidos, herramientas, tecnología, etc. en base a investigaciones realizadas en la Universidad de Minnessota en el

estudio “Emerging Technologies in Higher Education”⁷⁹ y estudios realizados por Zancanaro, A., Todesco, J. L., & Ramos, F., 2015, se presenta una clasificación resumen para la revisión bibliográfica y estado del arte, que incluye todos los elementos necesarios en el Ecosistema de Recursos Educativos Abiertos que deben ser actualizados constantemente ante las tecnologías emergentes, **FIGURA 1.** Ecosistema REA adaptado de Drucker, P.,2014.

FIGURA 1. Ecosistema REA



Actualmente existe la iniciativa de un grupo de investigadores ⁸⁰ para la generación de un mapa mundial ⁸¹ que cuenta con una base de datos de organizaciones, investigadores, eventos, proyectos, etc., referido a los Recursos Educativos Abiertos.

3.3. DIFUSIÓN Y ADOPCIÓN

Si bien resultan dos conceptos parecidos, se pueden establecer diferencias entre lo que suponen la difusión y la adopción de innovaciones. Así, la difusión supone la extensión de una idea nueva desde su fuente de invención o creación a sus usuarios, mientras que la adopción, representa todo un proceso que comprende desde la toma de contacto del individuo con la innovación hasta el momento en que la acepta.

⁷⁹ <https://bit.ly/3ihzVM9>

⁸⁰ <https://bit.ly/3rQytUq>

⁸¹ <https://oerworldmap.org/>

Las investigaciones sobre innovación se enfocan desde dos puntos de vista, la difusión y la adopción. Unos enfoques utilizan la perspectiva de la difusión para intentar entender cómo se propaga una innovación entre los miembros de una comunidad, habitualmente se aplica a nuevos bienes de consumo en un mercado potencial; mientras que otros autores utilizan la perspectiva de la adopción para evaluar la receptividad y los cambios de una organización o sociedad ante una innovación. El proceso de adopción es complementario al proceso de difusión. (Duarte, A. R., Sandulli, F., & Baker, P. M., 2014)

3.4. INNOVACIÓN

Según la definición de la Real Academia española, una innovación supone la “Creación o modificación de un producto, y su introducción en el Mercado” (RAE). Sin embargo, la definición propuesta por Rogers, 2002 es más flexible pues indica que “es el cambio que crea una dimensión de rendimiento”. Hace una clasificación en varios tipos de innovación, pero la que nos interesa indica:

Innovación Tecnológica: es el proceso por el cual las nuevas tecnologías son desarrolladas o mejoradas y difundidas hasta el punto de hacerse de uso común. La innovación tecnológica es independiente del momento de creación de la tecnología en cuestión, dado que su especificidad proviene de la aplicación de la tecnología desde un enfoque diferente al existente (Santa Catalina, I. M., 2010).

3.5. MODELOS DE ADOPCIÓN TECNOLÓGICA

Al igual que el avance tecnológico, los modelos de adopción tecnológica han ido evolucionando. La **TABLA 1**, presenta un detalle de los modelos de adopción tecnológica. En ella se especifican en diferentes columnas el nombre del modelo, si responde a un enfoque de difusión o de adopción.

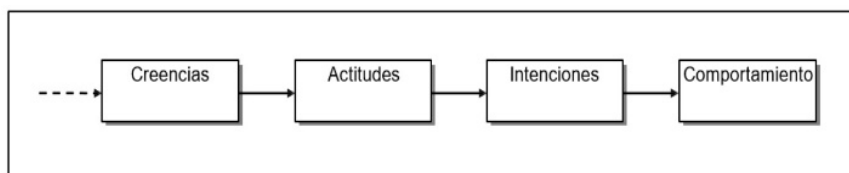
Se indica el tipo de modelo, es decir, si es una propuesta concreta de modelo -matemático o sistémico- o sólo un marco conceptual. Cada modelo presenta diferentes características, adopta diferentes variables, se enfocan en lo social, tecnológico, organizacional, usabilidad, calidad y otros, la última columna contiene las características más significativas de cada modelo.

La presente investigación utiliza el Modelo de Aceptación Tecnológica TAM para determinar, desde una perspectiva cognitiva, la relación entre las variables socioeducativas y el grado de utilización de las TIC y REA por parte de los profesores, análisis que permitió orientar y proponer un modelo denominado INNOVAREA para la adopción e innovación tecnológica del modelo abierto REA en la Educación Superior.

3.5.1. Modelo de Aceptación tecnológica (TAM)

El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM, Technology Acceptance Model) fue propuesto el año 1.989, cuando Davis, F., Bagozzi, R., y Warshaw, P. establecieron los pilares fundamentales que explicarían el uso de un sistema informático a través de las creencias, actitudes, intenciones y comportamiento de los usuarios finales (Drucker, P., 2014) ver: **FIGURA 2**. Desde entonces ha sido considerado como la teoría más influyente y utilizada en sistemas de información y en recursos TIC en general. (Hernández-García, A., 2012).

FIGURA 2 Secuencia base del TAM



3.5.2. Modelos de Innovación

TABLA 1 Modelo de innovación, (adaptada de Santa Catalina, I. M., 2010). (a) Aunque explícitamente no es un modelo de Dinámica de Sistemas, es un modelo no lineal cuya versión de dinámica de sistemas se puede ver en investigaciones. (b) La segunda versión del autor tiene vocación sistémica, si bien precisa algún ajuste para que sea sostenible.

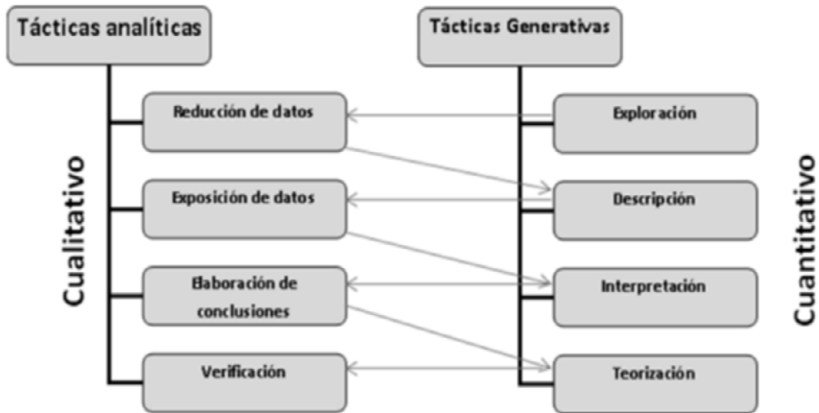
Modelo	Enfoque	Tipo	Diseño Sistémico	Características
Modelo de difusión de Bass	Difusión	Modelo Matemático	(a)	Dos procesos: adquisiciones de innovadores y adquisiciones de imitadores Variables principales: p (coeficiencia de innovación), q (coeficiente de imitación), M (mercado potencial)

Modelo de difusión basado en Dinámica de Sistemas de Miling y Maier	Difusión	Modelo Sistémico	SI	Modelo monopolístico, modelo competitivo, modelo de sustituciones
Teoría de la difusión de la innovación	Adopción	Marco Teórico	NO	Variables principales: precio, calidad, publicidad, retraso en la entrega percibida, probabilidad de comprar, demanda, volumen de producción, producción acumulada, capacidad de inversión.
Marco Conceptual de Adopción de Frambach y Schillewaert	Adopción	Marco Teórico	NO	Dos procesos de decisión: individual y organizacional
				Proceso individual: conocimiento, convencimiento, decisión, implementación y confirmación
				Proceso organizacional: priorizar la agenda, contrastar, redefinir/reestructurar, explicar y rutina
				Cinco grupos de adoptadores: innovadores, adoptadores tempranos, mayoría temprana, mayoría tardía y rezagados
				Curva de adopción
				Dos sistemas sociales: heterófilos y homófilos
				Dos niveles de adopción: organizacional e individual
Modelo Dinámico de Implementación de Innovación	Adopción	Modelo Sistémico	SI	Variables a nivel organizacional: características percibidas de la innovación, características adoptadoras, actividades de marketing de los proveedores, la red social e influencias del entorno
				Variables a nivel individual: actitud hacia la innovación, facilitadores organizacionales, innovatividad personal e influencias sociales
				Variable principal: compromiso con la innovación
Modelo de Aceptación de la Tecnología	Adopción	Marco Teórico	NO	Tres bucles de realimentación: refuerzo (+), difusión (+) y presión normativa (-)
				Variables principales: utilidad percibida, facilidad de uso percibida, intención de uso
Modelo de Éxito de Sistemas de Información de Delone y Mclean	Adopción	Marco Teórico	(b)	Modelo de aceptación de la tecnología ampliado
				Teoría unificada de la aceptación de la tecnología a entornos ERP de Amoako-Gyampah y Salam
				Variables principales: intención de uso/uso, satisfacción del usuario, beneficios netos
				Variables externas: calidad de la información, calidad del sistema, calidad del servicio

4 METODOLOGÍA

4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

FIGURA 3.



Se plantea la estrategia de investigación empírica denominada “Estudio de Caso”, aplicado a docentes en universidades de diferentes países donde los investigadores han trabajado o tiene relación por diferentes proyectos realizados, específicamente en España, Chile, Perú, Bolivia, combinada con las metodologías de corte cuantitativo – cualitativo, formulada por Hernandez, C. Fernandez-Collado, y C. Baptista, 2006, en el que se aplicaron diferentes herramientas de recolección de datos (entrevistas, encuestas y observaciones en campo). **FIGURA 3**

5. RESULTADOS

5.1. Caracterización de la población y muestra

Población

Para determinar la población se consideró las universidades en las que trabajan los investigadores, en las que han desarrollado funciones, estudios superiores y/o se tiene relación en proyectos conjuntos, las mismas se encuentran en: España, Chile, Bolivia, Perú.

Se realizó la invitación para la participación en la encuesta inicial 650 docentes universitarios.

Muestra la distribución de la población:

Para determinar el tamaño de la muestra, se debe tener en cuenta los parámetros de la población que se desea investigar, debido a que el tamaño está determinado propiamente por el nivel de precisión requerido, y por el error de muestreo aceptable. (Tamayo T., 2002).

Fórmula:

$$n = \frac{\sigma^2 * N * P * Q}{e^2(N - 1) + \sigma^2 * P * Q}$$

Donde:

n = número de elementos que debería tener la muestra

σ = nivel de confianza [con un valor tabular sobre la base de la confiabilidad del 95% que es igual a 1.96]

P = % estimado

Q = 1 - P

e = error permitido

N = número de elementos de la población

El nivel de confianza establecido es el 95%, el margen de error de 5%, y una estimación de la proporción de la característica estudiada P de 50%. Porcentaje que se utiliza cuando se desea maximizar el tamaño de la muestra y no se conoce el porcentaje de la población de la característica a estudiar.

Sustituyendo en la fórmula tenemos los siguientes resultados

$$= \frac{[1,96]^2 * 650 * 50 * 50}{5^2(650 - 1) + 1,96^2 * 50 * 50}$$

El tamaño de la muestra determinado es de 242 Docentes.

5.2. INSTRUMENTO Y TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Determinada la población y la muestra sobre la cual se realizó la investigación, definimos la técnica para la recolección de datos, que de acuerdo a la característica se eligió el cuestionario, que como lo indica R. Hernández, C. Fernandez-Collado, y C. Baptista, 2006, “tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario”.

Instrumento

Como método de recolección de datos, se elaboró un cuestionario realizado en función a investigaciones recientes e interés de la línea de investigación, enviando a expertos para revisión y con pruebas de validez y fiabilidad.

Recolección de datos

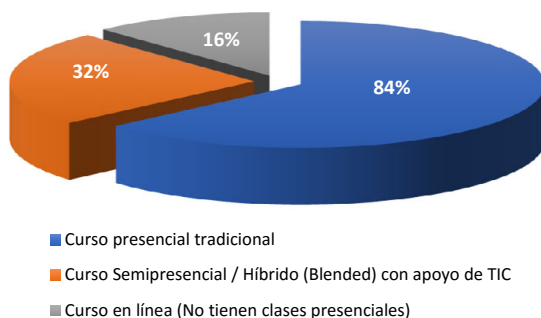
El cuestionario tiene 27 preguntas, en las que se recolectó los: Datos del Docente, Preparación, Actitud (Referente a las TIC, TAC, REA), como también su visión acerca del apoyo Institucional acerca del Ecosistema REA, fue presentado en línea mediante la página <http://www.innovarea.org>, enviado a docentes de universidades de España, Chile, Bolivia, Perú entre los meses de octubre a noviembre de 2016 y actualizado entre septiembre a diciembre 2019.

5.3. RESULTADOS INICIALES

Se ha aplicado el instrumento Cuestionario obteniendo 274 respuestas, para los reportes se ha filtrado a 250 respuestas completas, por consiguiente, se tiene un nivel de confianza superior al 95%

Para la presentación de los resultados se optó por una descripción con base en cada uno de los ámbitos y componentes de manera general de acuerdo a la estructura del instrumento. Los datos se obtuvieron con información documental registrada en a partir de la base de datos estructurada con la información aportada por la encuesta electrónica.

GRÁFICO 1.



Datos del docente

De los datos obtenidos, el 63% corresponde al sexo masculino y el 37% femenino.

Se tiene diferentes rangos de edad, pero se establece que un 25% tiene más de 55 años, un 27% entre 45 y 55, y un 32% entre 35 y 45 años.

Se tiene datos de todas las áreas de enseñanza, y corresponde un 77% a instituciones públicas y 2versidades privadas, el 56% son docentes a tiempo completo y el 44% a tiempo parcial.

Se establece que un porcentaje de 38% tiene más de 15 años como docente, entre 10 y 15 años un 15%, en partes iguales un 23% de docentes hasta 5 años y entre 5 y 10 años 23%.

Sobre el tipo de curso impartido en su última gestión se presentan los datos en siguiente gráfico: (Ver **GRÁFICO 1**)

Preparación Docente:

Dentro de los datos más relevantes, se consultó en que se capacitó en los últimos años, datos que se pueden consultar en la

TABLA 2:

TABLA 2 En que se capacitó en los últimos años

	SI	NO
Modelos pedagógicos o metodologías didácticas de la educación virtual, mixta (blended)	61%	39 %
Técnicas de comunicación e interacción de aprendizajes para la educación virtual, mixta (blended)	49%	51 %
Métodos y recursos de evaluación alternativos para la educación virtual, mixta (blended)	41%	59 %
En administración y/o planificación de la educación virtual, mixta (blended)	27%	73 %
Ofimática (Word, Excel, Powerpoint, otros)	59%	41 %
Imagen, audio, video y diseño (Ej: Photoshop, Camtasia, Audacy, otros)	46%	54 %
Plataformas de enseñanza virtual (Moodle, Dokeos, otros)	63%	37 %
Uso de Redes Sociales con fines académicos (Facebook, Twitter, otros)	50%	50 %
Creación y uso de MOOC (Massive Online Open Courses)	16%	84 %

Se puede evidenciar que hay una falta de preparación en los docentes, considerando existe un gran porcentaje que ya ejercen esa profesión durante muchos años y que para la elaboración de REA y docencia en general, es necesario contar con los suficientes conocimientos técnicos, pedagógicos, además de la mayor cantidad de competencias posibles referidas al Ecosistema REA.

Se consultó el dominio que tienen respecto de las TIC, resultado que se puede ver en la **TABLA 3**

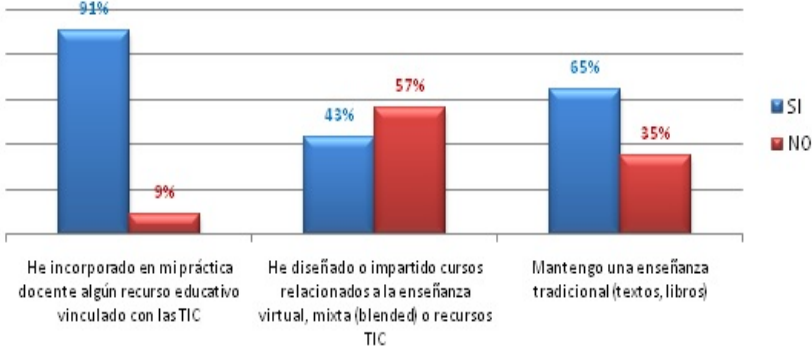
TABLA 3 Dominio en TIC

Cómo considera su dominio en TIC de acuerdo con sus necesidades y expectativas en:	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Ex-celente
Modelos pedagógicos o metodologías didácticas de la educación virtual, mixta (blended)	1%	11%	43%	39%	5%
Técnicas de comunicación e interacción de aprendizajes para la educación virtual, mixta (blended)	3%	12%	42%	38%	5%
Métodos y recursos de evaluación alternativos para la educación virtual, mixta (blended)	3%	17%	47%	28%	5%
En administración y/o planificación de la educación virtual, mixta (blended)	3%	21%	42%	28%	5%
Ofimática (Word, Excel, Powerpoint, otros)	3%	5%	16%	50%	26%
Imagen, audio, video y diseño (Ej: Photoshop, Camtasia, Audacy, otros)	4%	16%	35%	38%	7%
Plataformas de enseñanza virtual (Moodle, Dokeos, otros)	4%	17%	30%	38%	11%
Uso de Redes Sociales con fines académicos (Facebook, Twitter, otros)	3%	17%	30%	38%	13%
Creación y uso de MOOC (Massive Online Open Courses)	14%	39%	29%	14%	4%

Se puede deducir que es necesario mejorar la preparación docente, es claro que su mejor competencia es en Ofimática, que, por las nuevas tendencias tecnológicas, es necesario reforzar las competencias actuales.

Se consultó sobre qué frase estaba relacionada con su experiencia, datos que se muestran en el **GRÁFICO 2**.

GRÁFICO 2 Experiencia TIC

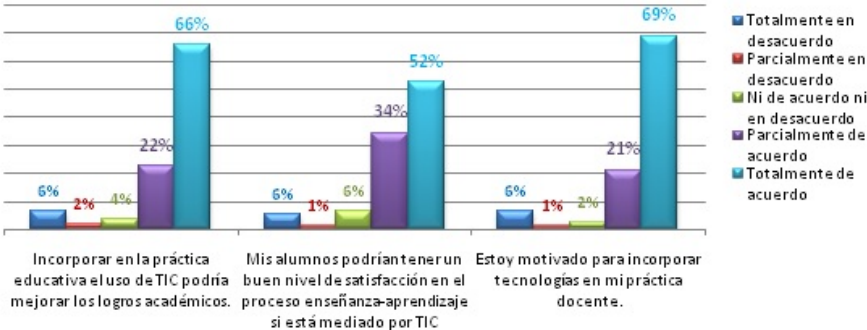


Se demuestra que, sí incorporan algún tipo de recurso educativo, pero aún existe un porcentaje del 57% que le falta mayor competencia, y que un 65% mantiene una enseñanza tradicional.

Actitud Docente:

Para ver este aspecto, inicialmente se consultó el grado de acuerdo con determinadas frases, que se resumen en el siguiente **GRÁFICO 3**

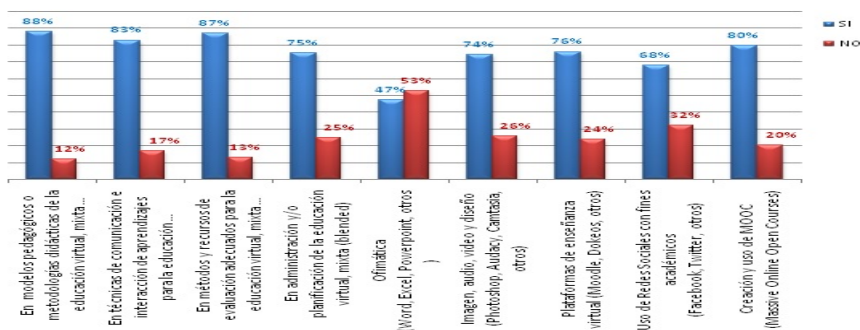
GRÁFICO 3.



La actitud y motivación a incorporar las TIC en la práctica educativa, a que mejoraría el nivel de satisfacción en el PEA por parte del alumnado, y que permitirían mejorar los logros académicos, tienen en promedio mayor a 85%, lo que permite fortalecer y promover el uso del Ecosistema REA en la educación superior.

Respecto a la predisposición de los temas que le interesa capacitarse por considerarlo útil para su práctica docente y/o desarrollo personal, se tienen los datos en el **GRÁFICO 4**

GRÁFICO 4.



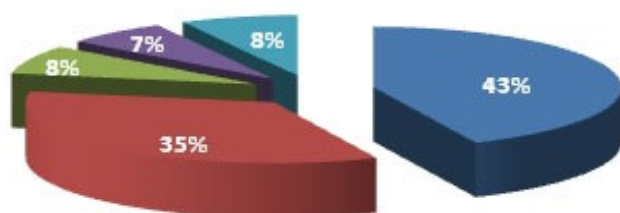
Nuevamente se evidencia la necesidad absoluta en todas las opciones de capacitación en promedio superior al 75%, salvo ofimática, que aun así existe un 47% que lo requiere.

Conocimientos REA (Recursos Educativos Abiertos)

La pregunta inicial es saber si conocen lo que son los Recursos Educativos Abiertos, resultando el



GRÁFICO 5.



- NO
- Si, he oído hablar de ellos, pero no los he utilizado
- Si, he utilizado REA de otros profesores
- Si he utilizado, creado REA pero no he compartido
- Si, he utilizado y creado REA, que he compartido con otros profesores

La respuesta por demás es preocupante, pues se evidencia que un 78% no conoce o ha escuchado, pero nunca ha utilizado REA, lo que establece que es necesario que las universidades consideren la difusión e innovación del Ecosistema REA.

Los datos obtenidos también nos indican que un 78% no comparte la información o material que genera como docente.

Existe falta de conocimiento en lo que es REA, falta habilidades para encontrar recursos en la red, adaptar, modificar, mezclar, sobre derechos de autor y licenciamiento, distribuir y compartir con colegas y/o mediante internet.

Reconocen que se tiene importantes beneficios de los REA para la educación, de acuerdo a la siguiente **TABLA 4**

TABLA 4.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los REA les ahorran tiempo a los profesores	0%	7%	34%	42%	16%
Los REA reducen el costo de los materiales de aprendizaje	1%	2%	30%	48%	19%
La licencia abierta de los REA permite mejoras continuas de calidad	1%	0%	32%	47%	19%
Los REA permiten el acceso a materiales de calidad	1%	0%	40%	43%	15%
El uso de los REA conduce a una mejora en el rendimiento y satisfacción de los estudiantes	0%	1%	41%	44%	14%
Los modelos educativos abiertos permiten un acceso equitativo a la educación	1%	3%	32%	42%	22%

Como barreras para la adopción del Ecosistema REA, destacan la falta de capacitación, falta de plataforma accesible, falta de apoyo institucional, falta de tiempo (**TABLA 5**).

TABLA 5.

	No importante	Poco importante	Moderadamente alta	Alta	Muy Alta
Falta de tiempo	6%	14%	38%	25%	16%
La falta de capacitación	2%	7%	29%	37%	25%
La falta de contenidos de calidad	2%	15%	45%	27%	10%
La calidad de los REA es cuestionable	7%	27%	46%	15%	5%
No existe apoyo institucional (garantizar el desarrollo de políticas de apoyo y capacitación a la incorporación del ecosistema de los REA)	2%	13%	28%	40%	17%
Escepticismo sobre la utilidad de los REA	6%	18%	38%	29%	9%
Que el material producido sea objeto de críticas y tenga impacto negativo en su reputación profesional	9%	27%	35%	22%	7%
No existe y/o no conozco una plataforma que nos permita el acceso y consulta rápida a los recursos educativos existentes	6%	16%	38%	23%	17%

Institucional

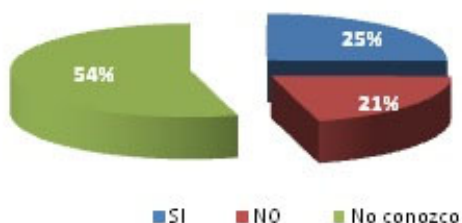
Se ha consultado sobre el apoyo institucional, presentando los resultados en la siguiente **TABLA 6**

TABLA 6.

Consideras que tu Universidad.....	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Apoya la enseñanza con la tecnología (presencial o en línea) y considera su uso para las decisiones de titularidad y promoción	6%	15%	19%	40%	21%
Tiene un sistema justo de compensación a las contribuciones hechas a los recursos educativos digitales.	8%	27%	32%	29%	5%
Tiene políticas definidas para proteger los derechos de propiedad intelectual para el trabajo digital.	9%	21%	32%	29%	9%
Proporciona soporte y capacitación para la definición y la elección de las políticas de propiedad intelectual.	11%	20%	31%	27%	11%

El análisis permite evidenciar, que las universidades deben brindar mayor apoyo, que debe existir un sistema justo de compensación, definir políticas y sobre todo proporcionar soporte y capacitar en políticas de propiedad intelectual.

GRÁFICO 6



Se consultó sobre si su institución cuenta con repositorio de Recursos Educativos Abiertos, la respuesta nos muestra el **GRÁFICO 6**, evidenciando que un 54% no cuenta, un 21% desconoce, aspecto que debe llamarnos a la reflexión e incentivar la creación de repositorios en las universidades.

Los docentes indican que en un 67% que sus universidades no cuentan con apoyo para la creación de Recursos Educativos abiertos, un 85% cree que su universidad debe tener un equipo de desarrollo de Recursos Educativos que puedan crear contenidos en base a requerimiento, y en un 99% están dispuestos a utilizar en su clase una plataforma web que facilite la innovación tecnológica en base a un modelo y guía para la utilización de los REA

5. DISCUSIÓN

Con base a los datos analizados, podemos indicar:

Es indiscutible que el significativo y creciente avance que, gracias a la digitalización, han experimentado las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la actual sociedad del conocimiento, ha causado profundos cambios en el ámbito social, educativo, cultural, económico y político.

El efecto adicional ocasionado por el COVID ha hecho que las TIC hayan jugado un papel preponderante en todos los ámbitos de la sociedad (empresas, salud, educación, etc), dinamizando fenómenos tales como la globalización que ha modificado los patrones sociales y los hábitos cotidianos de millones de individuos. Todo ha ocurrido tan velozmente que una parte significativa de la población no es consciente aún de los cambios y de las consecuencias que tendrán en sus vidas, especialmente por los desafíos a los que se han enfrentado los centros educativos, profesores, estudiantes y la sociedad en general.

La actual pandemia ha cambiado de una manera drástica la educación en todo el mundo, con evidencia particular en la educación de que es necesario que los profesores se capaciten en TIC y REA.

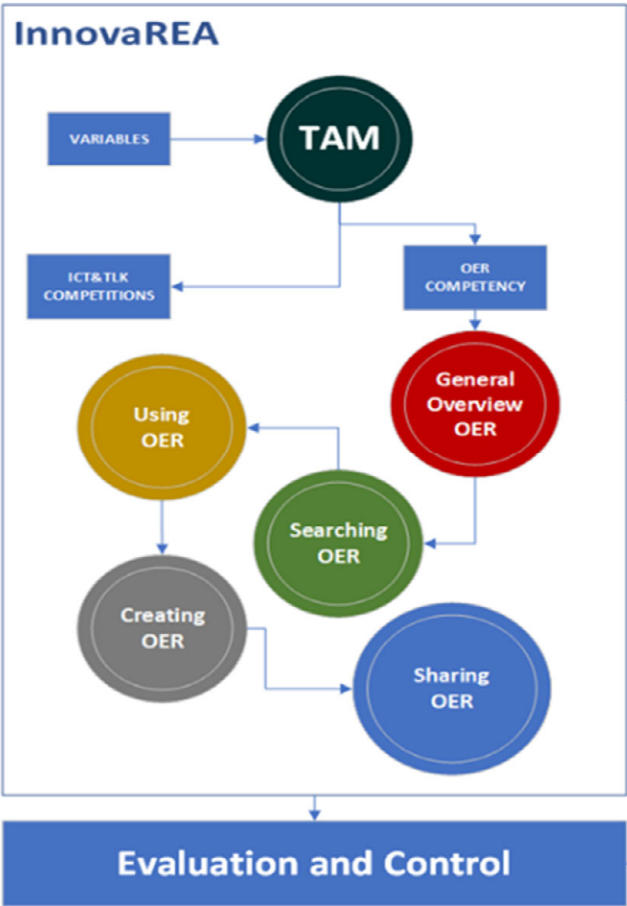
Las universidades, deben adoptar nuevas metodologías de adopción e innovación educativa, más aún que la educación virtual es una realidad, aunque, en condiciones muy desfavorables en algunos países.

Los gobiernos deben volcar sus esfuerzos en dotar de la infraestructura tecnológica necesaria, complementada con la formación intensiva tanto

a los profesores como a los estudiantes, y focalizar la atención en la atención prioritaria a la educación y salud.

Con los resultados obtenidos, se presenta el modelo INNOVAREA **FIGURA 4**, que utiliza como base el modelo TAM para la adopción e innovación tecnológica para la adopción del modelo de educación abierto REA, con un cuestionario inicial, capacitación en competencias TIC, TAC y REA, adopción práctica de la metodología con la respectiva retroalimentación que permitirá a los profesores la evaluación y constante innovación educativa.

FIGURA 4. Modelo Innovarea



6. CONCLUSIONES

El artículo describe componentes del ecosistema educativo que permitirán un mayor conocimiento para la innovación de los docentes accediendo al uso de modelos abiertos como son los REA.

La metodología INNOVAREA permite promover la adopción e innovación tecnológica del profesor, que permitan efectivamente que el profesor en su nuevo rol educativo tenga la capacidad de mejorar la calidad de la enseñanza con base a un proceso experimental documentado en un sistema de información y adoptando el modelo abierto REA.

Parecería que los problemas detectados son de fácil solución, sin embargo, los componentes técnicos, pedagógicos, sociales, políticos, culturales, económicos, el avance tecnológico constante, los modelos educativos, etc. son complicados de sistematizar. Los REA son un modelo abierto que debe incluirse como elemento innovador, estamos seguros que la metodología y prototipo generado es un aporte valioso que permitirá la adopción, difusión e innovación tecnológica en la educación.

Los resultados generan una base de datos que permite un análisis educativo en la innovación docente y que pueda aplicarse en otros entornos educativos.

Se evidencia que existe la necesidad de capacitación técnica en TIC, pedagógica, que los Recursos Educativos Abiertos no están difundidos, que las universidades deben tener políticas establecidas, contar con repositorios institucionales y contar en su oferta formativa las competencias TIC.

Existe la validación necesaria de la metodología INNOVAREA para promover la innovación tecnológica de los docentes con base a la adopción del modelo de educación abierto REA, al haberse aplicado de manera práctica en diferentes universidades en tiempos de pandemia, con datos de diferentes realidades que sin embargo evidencian una necesidad común para la mejora de la educación universitaria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Proyecto EuroInkaNet, Europe and Latin America Sustainable Innovation and Knowledge Academic Network del Programa Erasmus Mundus, que financia la presente investigación.

8. REFERENCIAS

- Alonso, C. y Gallego, D. (2011). Tecnocimiento: Conocimiento y tecnología. En D. Gallego Gil, C. Alonso García y M. Cacheiro González (coords.), Educación, sociedad y tecnología (pp.1-36). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Area, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En Ministerio de Educación & Secretaría General Técnica (Eds.), Nuevas tecnologías, globalización y migraciones : los retos de la institución educativa (13-54). Barcelona, España: Mirador Ediciones.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18.
- Boneu, J. M. «Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos», *Int. J. Educ. Technol. High. Educ. ETHE*, vol. 4, n.o 1, 2007.
- Davis, F., Bagozzi, R. y Warsaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: Acomparision of two theoretical models. *Management Sciences*, 35 (8), 982-1003.
- Davis, F., Bagozzi, R. y Warshaw, P. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132.
- Duarte, A. R., Sandulli, F., & Baker, P. M. (2014). Un marco de análisis para la adopción de Sistemas de Gestión de Aprendizaje en las universidades. *Globalización, Competitividad y Gobernabilidad de Georgetown/Universia*, 8(1).
- Drucker, P. *Innovation and Entrepreneurship*. Routledge, 2014.
- Hernández García, «Desarrollo de un modelo unificado de adopción del comercio electrónico entre empresas y consumidores finales. Aplicación al mercado español», phd, E.T.S.I. Telecomunicación (UPM), 2012.
- Hernandez, C. Fernandez-Collado, y C. Baptista, *Metodología de la Investigación*. DF - México: Mc. GrawHill, 2006

- Jan (2007). «El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos». Center for Educational Research and Innovation (París: OECD). Consultado el 07 de Mayo de 2021.
- Light, D., Manso, M. y Rodríguez, C. (2010). Encuesta internacional para docentes sobre el uso de la tecnología para la enseñanza: Resultados preliminares de América Latina. En J. Sánchez (Ed.): Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Volumen 1, 390-396, Santiago de Chile.
- Martín, A. (2011). Competencias del educador ante el reto de la sociedad del conocimiento. En D. Gallego Gil, C. Alonso García y M. Cacheiro González (coords.), Educación, sociedad y tecnología (pp. 67-95). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Santa Catalina, I. M. (2010). Modelo de Dinámica de Sistemas para la implantación de Tecnologías de la Información en la Gestión Estratégica Universitaria (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco).
- Santos-Hermosa, G., Ferran-Ferrer, N., & Abadal, E. (2012). Recursos educativos abiertos: repositorios y uso
- Salinas, J. (2004). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa. Artículo presentado al I Congreso de Educación mediada con Tecnologías. "La Innovación Pedagógica con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación", realizado el 2004.
- Tamayo T., (2002) El proceso de la investigación científica.
- Wiley, David (1998). «Open Content». OpenContent.org. Consultado el 15 de mayo de 2021
- Wiley, David (6 de febrero de 2006). Expert Meeting on Open Educational Resources. Centre for Educational Research and Innovation. Consultado el 15 de mayo de 2021
- Zancanaro, A., Todesco, J. L., & Ramos, F. (2015). A bibliometric mapping of open educational resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1)

LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE

VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ
Universidad de Salamanca

JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior se encuentran ante enormes retos para atender a las necesidades de formación. La transformación digital que se ha producido con la tecnología abre nuevos caminos para la educación superior. La tecnología educativa ha modificado el paradigma de la educación por su versatilidad y flexibilidad generando oportunidades beneficiosas para los procesos de aprendizaje (De Benito, 2008). Algunos autores califican este fenómeno como una oportunidad para dominar el futuro (Silvio, 2000). Según destaca Acevedo (2020, p. 10) “la modalidad 100% a distancia se presenta como una opción para aquellas personas que desean profundizar en sus áreas profesionales y actualizarse sin la obligación de desprenderse físicamente de sus otras responsabilidades laborales”. Sin embargo, existen diversos elementos que generan problemáticas en estas instituciones, como son la disponibilidad de espacios físicos o los recursos económicos, materiales y humanos disponibles (Iriarte, 2010).

La transformación digital que se está viviendo en las organizaciones, además, ha modificado la forma de relación entre las personas (Fenwick y Gill, 2014). Asimismo, Internet ha propiciado que exista una nueva relación entre la sociedad y la educación a distancia, posicionándola en un lugar preferente (Callejo, 2000). Con el paso del tiempo se ha podido constatar como las instituciones educativas han integrado los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) en sus actividades de formación

debido a la facilidad para la generación de entornos de aprendizaje versátiles (Caviativa Castro et ál., 2020), que proporcionan ambientes idóneos para alojar los itinerarios de aprendizaje o sirven de contexto para las relaciones e interacciones entre los estudiantes. Coinciden con ello Hidalgo Cajo et ál. (2017) quienes apuntan que las plataformas virtuales de aprendizaje son soluciones tecnológicas que se están integrando en todos los niveles educativos.

Uno de los retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior es atender a las necesidades cambiantes de los estudiantes. El aprendizaje a lo largo de la vida refleja la necesidad de adaptar y reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los entes formativos. En este sentido, la educación virtual es una modalidad de formación que ha crecido exponencialmente en los últimos años (Briceño et ál., 2020), especialmente, tras la pandemia mundial producida por el virus SARS-CoV-2, conocido como COVID-19. Incluso las instituciones educativas se vieron obligadas a pasar de sus tradicionales modalidades presenciales a modalidades virtuales para continuar con la formación que estaban ofreciendo (García-Peñalvo, 2020). Esto incluía la exigencia de virtualizar la docencia (Crisol-Moya et ál., 2020) afectando a la totalidad de etapas educativas (Zubillaga y Gortazar, 2020). Algunos autores señalan que “el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo provee herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, principalmente, entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa” (Varguillas y Bravo, 2020, p. 220).

La tecnología educativa propicia un cambio en las concepciones educativas tradicionales (Izquierdo, 2020). Uno de los retos que afrontamos consiste en conocer el enfoque con el que incluir la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flewitt et ál., 2015). Para lo cual será imprescindible aportar beneficios igualitarios en la relación entre los aspectos pedagógicos y las cuestiones tecnológicas (Izquierdo, 2020). Rodríguez et ál. (2017, p. 173) señalan que “la virtualización de titulaciones se ha convertido en una línea de planificación estratégica para muchas universidades”.

La UNESCO plantea el concepto de educación a distancia como:

“Una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de alumnos, tipo de conocimientos que se imparte [UNESCO, 1993, p. 16]”.

Cabe destacar que los estudiantes que eligen los programas de formación en línea suelen estar representados por adultos que poseen estudios de educación superior (Chaves, 2011). Algunos de los elementos primordiales que deben considerarse en la planificación de la educación en línea para adultos, se relacionan con “el aprendizaje secuencial, organización de la experiencia con el aprendizaje, reconocer sus necesidades y la importancia de cada uno de los elementos y protagonistas del proceso” (Acevedo, 2016, p. 14). La virtualización de contenidos en la educación superior ha de considerar las características específicas de estos destinatarios. Calivá (2009) define algunos principios para el aprendizaje adulto como la necesidad de confrontar experiencias, aplicar la racionalidad o integrar nuevos conocimientos. Sin embargo, aún se siguen generando interrogantes acerca de la gestión necesaria para llevar a cabo el proceso educativo bajo esta modalidad.

El diseño instruccional (DI) estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2020). Chiappe (2008) lo percibe como un proceso organizado y sistemático en el ciclo de la instrucción, que concreta una serie de objetivos, estrategias, recursos y actividades. Rodríguez Núñez y Escobar (2012) consideran el diseño instruccional como un proceso interdisciplinar ya que aúna las teorías del aprendizaje con diversas formas de organización de la enseñanza y los sistemas de evaluación cuyo fin último es la consecución de objetivos de aprendizaje. Podemos decir que el diseño instruccional es un proceso tan completo que genera estrategias educativas que se adaptan a cada contexto educativo dando lugar a distintos formatos como los cursos elearning, blearning o incluso las experiencias de conocimiento abierto, conocidas como MOOC (Centeno, 2017). Además, hace posible la creación de materiales educativos necesarios para los diferentes itinerarios de aprendizaje, así como la generación de recursos digitales.

El diseño instruccional es mucho más que un procedimiento, se trata de un modelo de pensamiento que genera un producto (Driscoll y Carliner, 2005). El diseño instruccional puede concretarse en “an iterative process of planning outcomes, selecting effective strategies for teaching and learning, choosing relevant technologies, identifying educational media and measuring performance” (Branch y Kopcha, 2014, p. 77). Para Gagné et ál. (1992) el diseño instruccional se basa en la idea de que el proceso educativo que se produce de forma organizada y sistemática puede afectar significativamente en los estudiantes. Chiappe (2008, p. 114) señala que los modelos de diseño instruccional:

“Tienen por objetivo orientar hacia el diseño y presentación de contenidos educativos y sus correspondientes actividades de aprendizaje y evaluación... algunos se orientan a la tecnología educativa y desarrollo de procesos genéricos... y otros hacia los conceptos de diseño de aprendizaje o teorías pedagógicas”.

El uso y aplicación de modelos de diseño instruccional ayuda a los distintos implicados en la producción, gestión y ejecución de los materiales y recursos educativos para asegurar que se generen procesos de aprendizaje de calidad, en los que se consideren las necesidades de los estudiantes y de la propia institución (Aguadelo, 2009; Moreno Fernández et ál., 2014). La producción de contenidos educativos que toma como referencia las teorías del aprendizaje se respaldan en la construcción de los objetivos de aprendizaje y en la consecución de estos (Velarde Alvarado et ál., 2017). Para Dick y Carry (1978) es relevante especificar los objetivos de aprendizaje y finalizar el proceso formativo incluyendo la evaluación sumativa. Heinich et ál. (1999) señalan como imprescindible considerar al estudiante durante el diseño instruccional. Cuestión en la que coincide Kemp (1985), situando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y atendiendo sus necesidades formativas, considerando fundamental generar una evaluación tanto sumativa como formativa. Para otros autores, el diseño instruccional es un proceso iterativo, que se orienta a unos objetivos concretos y se centra en el alumno, con la finalidad de conseguir procesos de aprendizaje significativos (Branch y Merrill, 2011).

Los programas formativos que incluyen la tecnología hacen posible la formación de estudiantes de cualquier parte del mundo en las instituciones de educación superior (Izquierdo y Galán, 2019). Para conseguir proyectos de virtualización estables, es necesario contar con un equipo multidisciplinar de especialistas y expertos en distintas áreas, como los especialistas en aprendizaje digital, los expertos en contenidos o los diseñadores gráficos, entre otros (Almaraz-Menéndez y Maz-Machado, 2016). Algunos de los escollos que pueden generar los procesos de virtualización de títulos, se solventan con la planificación estratégica durante el proceso de diseño instruccional (Rodríguez et ál., 2017).

Cabe destacar que existen diversos modelos de diseño instruccional como el modelo de Gagné y Briggs, modelo de Davis, modelo de Jonassen, modelos de Dick y Carey, modelo CDAVA, modelo ASSURE o modelo ADDIE. Uno de los modelos de diseño instruccional más conocidos y utilizado en esta área de conocimiento es el modelo ADDIE. Según Robin y McNeil (2012) este modelo vio la luz a mediados de la década de los años 70. El modelo de diseño instruccional ADDIE fue propuesto por Rusell Watson (Quiñonez, 2009) aunque otros autores indican que se desconoce la autoría de este modelo (Molenda, 2003; Cuesta, 2010). Tal y como señala McGriff (2007), este modelo de diseño instructivo es altamente reconocido principalmente por dos características concretas, como es su flexibilidad y su carácter genérico. El acrónimo ADDIE se corresponde con un conjunto de fases mediante las cuales se lleva a cabo el diseño instruccional y que se concretan en el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Branch, 2009). La fase de análisis se centra principalmente, en el diseño del ambiente de aprendizaje. Por ello supone realizar un análisis de elementos como el tipo de alumno al que se dirige el aprendizaje, el contenido y el entorno. Estas variables son fundamentales para poder determinar las necesidades de formación con las que se cuenta y por lo tanto, aquellos elementos cruciales para diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Según William et ál. (s.f.) de esta fase el diseñador instruccional debe obtener un informe detallado que contemple aspectos tan relevantes como:

- Metas de aprendizaje esperadas.
- Perfil de los alumnos.
- Solución formativa que se propone.
- Conjunto de recursos necesarios y disponibles.
- Temporalización.
- Criterios de evaluación.

La fase de diseño se destina al desarrollo del programa en sí considerando los principios didácticos necesarios para que exista aprendizaje. William et ál. (s.f.) señalan que la fase de diseño se centra en cuestiones como:

- Redacción de los objetivos de aprendizaje.
- Establecer el enfoque didáctico general.
- Planificación de la formación: secuenciación de contenidos.
- Selección de medios y sistemas para soportar el aprendizaje.
- Identificación de recursos.
- Diseño de actividades de formación.
- Diseño del proceso de evaluación.

La fase de desarrollo implica la generación y validación de los recursos educativos diseñados para el proceso de aprendizaje. Contempla la elaboración de materiales, contenidos textuales y multimedia. En esta fase se recomienda la realización de pruebas piloto que aseguren la calidad y eficacia de los distintos elementos que componen el itinerario de aprendizaje.

La fase de implementación supone el desarrollo y puesta en marcha del plan de aprendizaje. En este sentido, es recomendable conseguir la implicación y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Maribe, 2009).

La fase de evaluación es un proceso importante dentro del modelo de diseño instruccional ADDIE, ya que permite identificar y establecer cuestiones como la calidad de los productos desarrollados o la eficacia del itinerario de aprendizaje (Morales-González et ál., 2014). Estas fases o etapas de trabajo se retroalimentan entre sí, lo que supone que no se desarrollen de forma rígida o lineal (Morales-González et ál., 2014). Es más, sus etapas pueden desarrollarse de forma paralela (Williams et ál., s.f.). Morales-González et ál. (2014, p. 37) señalan que “la

evaluación formativa de cada una de las fases puede conducir a la modificación o replanteamiento de cualquiera de sus demás fases”.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo se centra en presentar el caso de virtualización del Máster en Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad de la Universidad de Salamanca, que ha sido soportado por un modelo teórico de diseño instruccional. Para ello, se detallarán las características del título, se describirán las fases llevadas a cabo en el proceso de virtualización implementado mediante el modelo de diseño instruccional ADDIE, así como la descripción de la infraestructura tecnológica que lo ha sustentado.

3. MÁSTER EN RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y SOSTENIBILIDAD

El caso de éxito que se presenta constituye una oportunidad para una formación educativa abierta, reflexiva, práctica y crítica contra cualquier dogma establecido en el ámbito de las organizaciones, que tienden a olvidar importantes aspectos vinculados con los derechos humanos, los aspectos medioambientales, la ética en el gobierno corporativo y los aspectos sociales. El objetivo primordial del programa se centra en formar profesionales que consideren en su toma de decisiones, criterios éticos, sociales y medioambientales, y que valoren los beneficios y perjuicios que las distintas decisiones tienen sobre todos los grupos de interés que conforman las organizaciones, tanto públicas como privadas, lucrativas y no lucrativas.

La comunicación cercana y directa durante el desarrollo del título entre docentes y discentes, promueve el análisis de la documentación existente, clásica y actual sobre la responsabilidad social corporativa y la sostenibilidad, de tal manera que permita la evolución de los sistemas estratégicos y organizativos de las organizaciones en general y de las empresas en particular, así como la evolución de las personas, los derechos humanos y el planeta.

El Máster que se presenta cuenta con un elevado interés académico por la relevancia de este programa para la Universidad de Salamanca y para

las organizaciones. Este título permite ampliar la eficacia del ejercicio profesional activo, efectivo, eficaz e integrador de los diversos elementos personales, sociales y medioambientales que rodean la gestión de todo tipo de instituciones y organizaciones. El perfil de estudiantes está abierto a grados en dirección de empresas, economía, relaciones laborales, derecho, turismo, ciencias medioambientales, todo tipo de ingenierías, psicología, antropología, sociología, biología, filosofía y ciencias políticas. Se necesita una formación de posgrado relacionada con la adquisición de habilidades vinculadas al funcionamiento integral de la persona y las organizaciones en las que ejerce su desarrollo profesional. Además, es un programa atractivo para graduados en otras universidades nacionales e internacionales cuyas peticiones desde Europa, Iberoamérica u otros lugares van dirigidos a la posibilidad de cursar estudios en línea, sin limitaciones espaciotemporales.

Dada la posibilidad abierta y de relación espacio-tiempo se podrán ver atraídos los propios profesionales vinculados con estas funciones, otros profesionales en busca de nuevas ideas y oportunidades, trabajadores y directivos de las administraciones públicas, trabajadores de las ONGs, trabajadores y directivos de la economía social, propietarios y trabajadores interesados en abrir fronteras e incrementar sus esquemas mentales y de negocio. El programa contempla desde la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y la sostenibilidad, desde los Recursos Humanos (RRHH), el buen gobierno corporativo, la innovación social hasta la ecoeficiencia energética de productos y procesos. Es por ello, que ofrece la oportunidad de desmarcarse de los dogmas tradicionales y explorar nuevas fronteras de conocimiento, productos, retos y modelos de negocio y de gestión de organizaciones. Este programa no se circunscribe solo a las empresas, sino que también y de modo muy importante se incluyen las organizaciones no lucrativas como las ONGs y las organizaciones de naturaleza no privada como las Administraciones públicas.

Una de las capacidades innovadoras que presenta se centra en el interés científico en cuanto que permite introducir la aplicación de los métodos científicos al mundo de las organizaciones, así como transferir resultados de investigación a los diferentes profesores doctores de la Universidad de Salamanca en diversas parcelas del saber. La implantación de un

Máster en Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad permite trabajar conjuntamente a profesionales, académicos y estudiantes en el avance de una ciencia que abarca numerosas disciplinas y que va reinventándose día a día gracias a la investigación y al avance imparable de los contenidos sobre Derechos Humanos, buen gobierno corporativo, ética y sostenibilidad.

El Título propio promueve el conocimiento de los nuevos procesos organizativos, provocando un cambio cultural en todo tipo de organizaciones, demandado por todo tipo de instituciones y organismos nacionales e internacionales. Es una propuesta hacia una sociedad civil y empresarial más interdependiente y vinculada con los Derechos Humanos y nuestro planeta. Es necesaria la mejora educativa del sujeto humano, así como de los mecanismos culturales de las organizaciones. Así, este Máster nace con la vocación de complementar la formación universitaria de los estudiantes, la cual, en la mayoría de los casos, no cuenta siquiera con unas nominaciones básicas en este ámbito, en un contexto en el que se está invitando, tanto desde la sociedad como desde las Instituciones Europeas, a las organizaciones en general y a las empresas en particular a cambiar su forma de actuar y concebir su actividad.

La relevancia profesional de este campo es innegable, pues, en los últimos años, están emergiendo numerosos puestos de trabajo que demandan un perfil profesional conocedor de las novedades en materia de RSC y con capacidad crítica como para gestionar las organizaciones aunando los criterios económicos tradicionales con una mayor visión social y medioambiental. Así, se precisan de profesionales con estas características en consultoras, departamentos de RSC, instituciones públicas, certificadoras de calidad, ONGs, instituciones financieras (ISR), RR.HH., especialistas en reporting, comités de sostenibilidad, etc. En definitiva, tal y como se viene destacando, se busca trabajar conjuntamente, de manera no excluyente, a través del diálogo, la apertura, la inclusión, el reconocimiento de lo ajeno y la diversidad, la universalidad en el pensamiento, y el desarrollo del espíritu crítico en una nueva forma de entender las organizaciones, la cual dé prioridad a la cultura, la ética, la implicación social y el buen gobierno, frente a otros criterios tradicionales que omitían todo este tipo de aspectos.

3.1.OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo general que se persigue en este programa formativo es proporcionar al alumno la formación necesaria y el marco adecuado para una formación idónea de postgrado y facilitar el ejercicio de sus inicios en el campo profesional de la RSC y la Sostenibilidad, mediante un contenido teórico-práctico ajustado a un modelo que facilite el cambio cultural de las organizaciones y de la mentalidad de los agentes económicos y sociales, y directivos proporcionando una apertura objetiva a la realidad práctica. Asimismo, otros objetivos son:

- Facilitar contenidos para la formación continuada en las empresas, la administración pública y ONGs, así como un foro de intercambio y el lugar donde poder iniciar la profesión, con la supervisión de especialistas en RSC y Sostenibilidad.
- Ofrecer una formación dirigida a la comprensión del mundo de la responsabilidad y sostenibilidad corporativa, elaboración de informes y reportes, toma de decisiones individuales y en equipo, elaboración de indicadores y técnicas adecuadas de diagnóstico y solución de problemas de RSC y Sostenibilidad, mediante el estudio de casuística diversa.
- Desarrollar la capacidad crítica de los alumnos en relación con distintas controversias actuales que surjan en materia ética, económica y social en el ámbito interno de las empresas.
- Contribuir al desarrollo de los estudiantes de una nueva visión de la actividad empresarial, basada en la colaboración de todos los agentes y en la búsqueda del beneficio común.
- Favorecer que los alumnos conozcan nuevas áreas de implantación de criterios relacionados con la RSC, que están revolucionando la gestión realizada hasta el momento: finanzas, ISR, etc. De esta forma, podrán contribuir a la creación de una nueva cultura organizativa en estos ámbitos en todo tipo de organizaciones públicas y privadas, lucrativas y no lucrativas.

3.2. PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios del Máster ha sido diseñado aunando las aportaciones tanto de profesores universitarios como de profesionales con el objetivo de ofrecer un Máster con contenidos punteros, de calidad y cercanos a la realidad empresarial. Asimismo, se ha buscado ofrecer una visión integral de la RSC y la Sostenibilidad, de manera que a lo largo del Título se aborden todos los ámbitos que se ven afectados por este cambio en la concepción de las organizaciones que se viene gestando en los últimos años.

El programa cuenta con 60 créditos ECTS. Se compone de once asignaturas que constituyen cinco bloques temáticos: fundamentos, medio ambiente, dirección, organización y gestión de la RSC y la sostenibilidad, finanzas y reporting y, por último, reputación, elaboración de informes y políticas públicas. Además, el programa desarrolla cuatro semanas de profesionalización a lo largo del itinerario de aprendizaje, que contribuyen al desarrollo profesional de sus participantes. El título finaliza con un trabajo fin de máster (TFM) que persigue, principalmente, que el alumno aplique los conocimientos adquiridos a una situación real o a una investigación de carácter científico. A continuación, se puede observar el plan de estudios del Máster (figura 1).

FIGURA 1. Plan de estudios del Máster en Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad

MÓDULO	MATERIA	ECTS
FUNDAMENTOS	Introducción a la Responsabilidad Social Corporativa y la Sostenibilidad	5
MEDIO AMBIENTE	Desarrollo sostenible	5
	Ecoeficiencia y eficiencia energética	5
DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA RSC Y LA SOSTENIBILIDAD	Dirección de RR.HH.	5
	Sistemas de gestión de la calidad y del Medio Ambiente	5
	Estrategia, innovación y cambio organizativo	5
FINANZAS Y REPORTING	Finanzas sostenibles	5
	Estándares y reporting	5
	Riesgos e Inversión Socialmente Responsable (ISR)	3
REPUTACIÓN, ELABORACIÓN DE INFORMES Y POLÍTICAS PÚBLICAS	Reputación corporativa, intangibles y comunicación	5
	Metodologías de investigación, elaboración de informes y políticas públicas	2
Trabajo Fin de Máster		10

Este programa se desarrolla en modalidad 100 % online con el apoyo de una plataforma educativa que sirve de ecosistema formativo para los estudiantes y que se encuentra disponible todos los días de la semana. Este programa formativo se imparte durante los meses de octubre a Julio, por lo que cuenta con una duración de once meses. El contenido se imparte en español. El perfil de ingreso recomendado son graduados recientes y profesionales del sector que ejercen o quieran ejercer su profesión en los ámbitos de la Responsabilidad Social Corporativa y el desarrollo sostenible. El programa cuenta con 35 plazas de nuevo ingreso por edición.

El título cuenta con una metodología propia en la que el alumno es el centro del aprendizaje, en el que el equipo docente supone una guía y apoyo constante. La metodología se caracteriza por ser eminentemente práctica, buscando que el estudiante esté preparado para acceder al mercado laboral con garantías una vez finalizado los estudios. Las máximas del proceso de aprendizaje se concretan en conseguir un sistema

integral que permita desarrollar una formación continua y práctica, donde se genere un espíritu crítico, con ayuda de la atención personalizada y en la que el estudiante consiga los objetivos bajo la máxima de “aprender haciendo”.

Cada asignatura cuenta con, al menos, los siguientes elementos:

- Documento de texto en el que se desarrollan los contenidos fundamentales de la asignatura.
- Material complementario.
- Foros de debate.
- Casos prácticos.
- Test de evaluación.
- Bibliografía y referencias de consulta.

La acción tutorial durante el programa se perfila como una herramienta fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que las dudas sobre el temario se plantean en los foros de dudas de la plataforma de formación y son resueltas por el profesor o profesores de la asignatura. El máster cuenta con un claustro de doce profesores especialistas en las distintas áreas de conocimiento y además cuenta con cuatro profesionales de reconocido prestigio. Para las dudas de carácter general, los estudiantes cuentan con el apoyo del coordinador académico y, en su caso, con el Director del Máster. La metodología implementada apuesta por la evaluación continua, en las que se incluye el trabajo en foros de participación crítica y en el método del caso, pues se considera que es el mejor medio para que el estudiante adquiera aprendizajes duraderos y útiles para su futuro profesional. El sistema de evaluación presente en el máster se basa en los principios del Plan Bolonia, dando prioridad a los contenidos de carácter práctico y al trabajo diario del alumno. Existe, además, una homogeneidad en los criterios de evaluación existentes a lo largo de las diversas asignaturas para asegurar la equidad del plan de estudios. La información completa sobre este programa se encuentra disponible en las siguientes páginas web <https://www.usal.es/node/102780> y <http://masterrscys.usal.es/>

4. VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

La virtualización del Máster en Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad se ha llevado a cabo siguiendo el modelo de diseño instruccional ADDIE. Este modelo de diseño instructivo, como ya hemos mencionado, contempla cinco fases de trabajo que se concretan en análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Este proceso de virtualización se ha desarrollado durante el año 2018, de forma que el máster cuenta con dos ediciones finalizadas impartidas de manera exitosa, durante los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020, contando con 25 estudiantes de todas las nacionalidades en ambas ediciones. Además, actualmente mantiene una edición abierta que se encuentra en proceso de impartición que cuenta con 22 estudiantes matriculados.

Con la primera fase del modelo de diseño instruccional ADDIE se llevó a cabo el análisis de necesidades de los estudiantes a los que se dirigía el programa, analizando sus perfiles y los países demandantes de los contenidos relativos a la responsabilidad social corporativa y la sostenibilidad.

La segunda fase se orientó al diseño, secuenciación y estructuración de los contenidos. Para ello, se ofrecieron orientaciones de referencia sobre la composición de los materiales que conformarían el programa a los especialistas de las distintas materias. De esta forma, el plan de estudios se diseñó bajo una estrategia común que garantiza la calidad y homogeneidad del título. De forma más concreta, cada asignatura cuenta con una estructura conformada por distintos elementos como son un libro virtual tipo e-book, en el que se ofrecen los contenidos necesarios para abordar con éxito los objetivos de aprendizaje y las actividades de evaluación. Éstos presentan un formato visual cuidado en los que se aúnan el atractivo visual, la información concisa y los elementos de apoyo para el aprendizaje, como gráficos, infografías y otros elementos; cada asignatura presenta un conjunto de masterclass, cuyo objetivo principal es ofrecer la explicación en formato vídeo de los contenidos más complejos por parte del profesor y que se encuentran disponibles desde el inicio de la asignatura; por otra parte, se ofrece material complementario y de ampliación en distintos formatos como anexos,

enlaces a páginas webs o vídeos, entre otros. Asimismo, cada asignatura cuenta con actividades de interacción que facilitan la participación de los estudiantes, entre las que destacan los foros de dudas, las tutorías virtuales personalizadas o los foros de debate sobre conocimientos, percepciones y visiones que se comparten con el equipo de profesores y el resto de los compañeros.

El sistema de evaluación se conforma por distintos elementos que permiten evaluar la adquisición de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y la opinión crítica de los estudiantes. Principalmente el alumno es evaluado mediante pruebas objetivas de tipo test con la finalidad de comprobar la adquisición de los conocimientos fundamentales. Este tipo de evaluación se combina con los casos prácticos que persiguen que el alumno aprenda y domine las principales aplicaciones prácticas de cada una de las asignaturas. Estas pruebas se realizan de forma individual y son entregadas a través de la plataforma de formación de la Universidad de Salamanca para su posterior corrección por parte del profesor o profesores de la asignatura.

La tercera fase se orienta al desarrollo y elaboración de los materiales definidos en la fase anterior y a la implementación de éstos en una plataforma educativa. Las plataformas educativas se conocen como Learning Management Systems (LMS) y “son arquitectura de hardware capaz de servir de alojamiento de cursos virtuales que hacen posible el aprendizaje” (Izquierdo y Galán, 2020, p. 834). Estas herramientas hacen posible realizar un seguimiento de los estudiantes, de sus accesos, descargas, entrega de pruebas de evaluación o acceso a su libro de calificaciones. En este caso concreto, la inserción de los contenidos correspondientes al programa se realizó en la plataforma de formación de la Universidad de Salamanca, conocida como Studium. El Campus Virtual Studium es un servicio de apoyo a la docencia que la Universidad de Salamanca ofrece a todos los miembros de la comunidad universitaria. Es un sistema que ofrece un sostén por medio de recursos tecnológicos propios de la formación online. Según la propia institución, este campus virtual facilita el acceso de los estudiantes a los contenidos y materiales formativos de las diversas enseñanzas, independientemente del lugar o momento en que se encuentren. La plataforma, además, se

complementa con un conjunto de herramientas que facilitan la integración con un banco de recursos educativos, estructurados, organizados y fácilmente accesibles, así como la comunicación y colaboración entre docentes y estudiantes, fomentando la participación, tutorías, intercambio de conocimiento, etc. Esta infraestructura tecnológica es gestionada y administrada por el Servicio de Producción e Innovación Digital (<http://in.usal.es>) y los Servicios Informáticos CPD (<https://sicpd.usal.es/>) de la Universidad de Salamanca. El Campus Virtual Studium se encuentra accesible a través del enlace <https://studium.usal.es>

Studium es una plataforma basada en Moodle. Moodle se presenta como una plataforma de aprendizaje basada en el constructivismo social (Pérez et ál., 2008). A continuación, se muestra un ejemplo de la integración de los contenidos con la plataforma (figura 2).

FIGURA 2. Ejemplo de asignatura del Máster en Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad

MÁSTER EN RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y SOSTENIBILIDAD

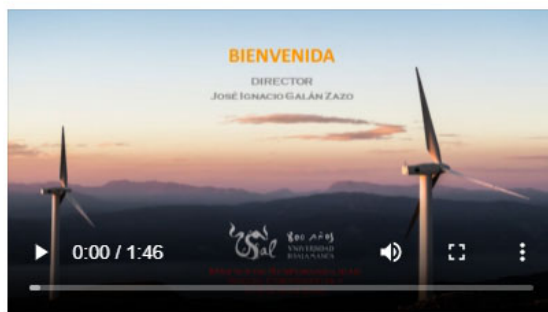
INTRODUCCIÓN A LA RSC Y LA SOSTENIBILIDAD

(7 de Octubre - 27 de Octubre)


PROFESOR:

JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO

Bienvenida al máster



 Guía didáctica del máster

 Calendario académico del máster

 Novedades

Metodología de trabajo y de evaluación

 Dossier. Plan de trabajo del alumno

 Sistema de evaluación de la asignatura

La cuarta fase dedicada a la implementación del programa se desarrolló durante el curso académico 2018-2019, siendo la primera vez que se impartió el programa de Máster. Por último, la quinta fase consistió en

la evaluación del modelo y sus etapas, así como, en la evaluación del impacto del programa formativo en los estudiantes matriculados.

5. CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior deben incorporar la tecnología en sus procesos de formación para alinearse con lo que la sociedad demanda. La incorporación de las TIC en los espacios educativos proporciona oportunidades para incluir modificaciones en los procesos educativos cercanos a una nueva cultura que incluye elementos como la alfabetización digital (Moreno Fernández et ál., 2014).

En los tiempos actuales en los que vivimos, es relevante diseñar prácticas educativas utilizando tecnologías y herramientas novedosas, entre las que se incluyan las tecnologías emergentes (Nivela-Cornejo et ál., 2020). Una de las formas de generar una implementación educativa satisfactoria consiste en traducir la instrucción hacia las necesidades y características de los estudiantes (McMurray y Thompson, 2016; Petersen, 2016). La virtualización de contenidos favorece a las instituciones de educación superior porque supone la combinación efectiva de la tecnología con la pedagogía (Zambrano et ál., 2018).

El uso de modelos de diseño instruccional asegura la sistematización y operatividad en el diseño y desarrollo de materiales y contenidos útiles para la formación de los individuos. El diseño instruccional es un proceso imprescindible para conseguir un ecosistema de aprendizaje significativo para las necesidades de los estudiantes (Izquierdo y Galán, 2019). El diseño instruccional es un proceso utilizado para la producción de cursos, objetos de aprendizaje o recursos educativos presentes en cualquier modalidad de formación (Aguadelo, 2009). Por su parte, el modelo de diseño instruccional ADDIE garantiza una correcta sistematización y definición de los elementos básicos para un itinerario de aprendizaje eficaz (Morales-González et ál., 2014). Además, la introducción de modelos de diseño instruccional en las estrategias docentes y de transformación digital de las universidades generan oportunidades para establecer directrices en los procesos de gestión del aprendizaje.

6 REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2016). Elementos Claves para la virtualización. En M. A. Aguilar (Coord.), *2do encuentro de expertos en tecnología* (pp. 8-33). Unimet.
- Agudelo, Mónica. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en informática educativa* (pp. 118-127). Universidad de Chile.
- Almaraz-Menéndez, F y Maz-Machado, A. (2016). Organizing digital production in a classic Higher Education Institution. The case of the University of Salamanca. En S. Mukerji y P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy and Leadership in Higher Education*. IGI Global.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Branch, R. M., y Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). Springer.
- Branch, R. M., y Merrill, M. D. (2011). Characteristics of instructional design models. En R. A. Reiser y J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 8-16). Merrill-Prentice Hall.
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M. y Hadweh, M., (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 286-298.
- Caviativa Castro, Y. P., Jaramillo Guzmán, V., Llanganate Osorio, D. M. y Amaya Diaz, J. C. (2020). Evaluación de la metodología e-learning con la plataforma canvas. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 839-847). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Callejo, M. J. (2000). De la virtualización a la interactividad. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 3(2), 9-28.
- Calivá, J. (2009) Manual de Capacitación para Facilitadores. Centro de Liderazgo en la Agricultura. <https://bit.ly/3bC4n02>
- Centeno, P (2017). Una experiencia de estandarización utilizando el modelo ADDIE en la elaboración de guías temáticas. *Revista e-Ciencias de la Información*, 7(1), 216-227.
- Chaves, A. (2011). Retos Andragógicos para el tutor en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista CLED*, 1.
- Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229-239.

- Crisol-Moya, E., Herrera-nieves, L., Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>.
- Cuesta, L. (2010). The Design and Development of Online Course Materials: Some features and Recommendations. *Porfile Issues in Teachers Preofessional Development*, 12(1), 181- 201.
- De Benito, B. (2008). Cambios metodológicos. Estrategias metodológicas para el aprendizaje en red. En J. Salinas Ibáñez (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 115-125). Universidad Internacional de Andalucía.
- Dick, W., y Carey, L. (1978). *The systematic design of instruction*. Scott: Foresman and Company.
- Driscoll, M., y Carliner, S. (2005). *Advanced Web-Based Training: Adapting Real World Strategies in Your Online Learning*. Pfeiffer.
- Fenwick, N. y Gill, M. (2014). *The Future of Business Is Digital: The Powerful Advantages of Embracing Dynamic Ecosystems of Value*. Forrester Research, Inc.
- Flewitt, R., Messer, D., y Kucirkova, N. (2015). New Directions for Early Literacy in a Digital Age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Gagne, R., Briggs, L., y Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design*. Hancourt Brace College Publisher.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., y Smaldino, S. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th Ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill: Prentice-Hall.
- Hidalgo Cajó, B. G., Hidalgo Cajó, D. P., Hidalgo Cajó, I. M. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. *Revista Sathiri*, 12(1), 104-113. <https://doi.org/10.32645/13906925.56>
- Iriarte, A. (2010). Hacia el desarrollo de la educación superior virtual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 185-189.
- Izquierdo, V. (2020). Guidelines for instructional design for teaching in a blended learning course. En A. V. Martín García (Ed.), *Blended learning: convergence between technology and pedagogy* (pp. 167-182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_8

- Izquierdo, V. y Galán, J. I. (2019). Virtualización de materiales educativos. El caso del Máster en Business Analytics and Data Science. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 833-841). Dykinson.
- Kemp, J. (1985). *The Instructional Design Process*. Harper y Grow.
- López, A. (2020). Una mirada al diseño instruccional y al desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera. *Ciencia y Educación*, 4(2), 53-66. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp53-66>
- Maribe, R. (2009). *Instructional Design: The ADDIE*. Approach. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- McGriff, S. (2007). *Instructional systems, ADDIE Model*. College of Education, Penn State University.
- McMurray, S., y Thompson, R. (2016). Inclusion, curriculum and the rights of the child. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 634–638. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12195>
- Molenda, M. (2003). In search of elusive ADDIE Model. *Performance Improvement*, 4(5), 34- 36. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
- Quiñonez, S. (2009). Diseño, implementación y evaluación de un curso en la modalidad de aprendizaje combinado (Blended learning) [Tesis Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio de Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán. <https://bit.ly/3yi6EXX>
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel (Coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46). Universidad Veracruzana.
- Moreno Fernández, M. R., Contreras Domínguez, I. S., Gómez Jiménez, S. y Martínez Velázquez, L. L. (2014). Análisis de un diseño instruccional para aplicarlo en unidades curriculares híbridas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1).
- Nivela-Cornejo, M., Echeverría-Desiderio, S., y Otero- Agreda, O. (2020). Estilos de aprendizajes e inteligencia artificial. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 222-253. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i9.1686>
- Pérez, R., Rojas, J. y Paulí, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 5(10), 1-10.

- Petersen, A. (2016). Perspectives of special education teachers on general education curriculum access: Preliminary results. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41, 19–35.
<https://doi.org/10.1177/1540796915604835>
- Robin, B., y McNeil, S. (2012). What educators should know about teaching Digital Storytelling. *Digital Education*, 22, 37-51.
- Rodríguez Núñez, L. y Escobar, E. (2012). Algunas precisiones sobre el diseño instruccional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 1-4.
- Rodríguez, P., Muñoz, A., Izquierdo, V., Almaraz, F. E. y Arias-Perez, B. (2017). Virtualización del Máster en Geotecnologías Cartográficas en Ingeniería y Arquitectura. En P. Membiela, N. Casado, M. I. Cebreiros y M. Vidal (ed.), *Nuevos desafíos en la enseñanza superior* (pp. 173-177). Educación editora.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad, ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología? Colección Respuestas. IESALC/UNESCO.
- Solano-Murcia, M. (2015). Virtualización y formación médica: reflexiones pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 49-62.
- UNESCO (1993). *La Educación a Distancia y la función tutorial*.
<https://bit.ly/3tZ89Xz>
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 219- 232.
- Velarde Alvarado, A., Dehesa Martínez, J. M., López Pineda, E. y Márquez Juárez, J. (2017). Los video tutoriales como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas en el diseño instruccional. *Revista Educateconciencia*, 14(15), 68-87.
- Williams, P., Lynne, S., Sangrà, A., y Guàrdia, L. (s.f.). *Fundamentos del diseño técnicopedagógico en e-learning. Modelos de diseño instruccional*. Editorial UOC.
- Zambrano, J., Leyva, A. L. y Milán, M. R. (2018). La virtualidad como alternativa de formación universitaria. *Revista Didasc@lia: DyE*, 2(9), 159-178.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación.
<https://bit.ly/3auXnP8>.

EL MÉTODO SCRUM EN LA GESTIÓN DOCENTE. CÓMO AFRONTAR EN REMOTO UN VERIFICA PARA MÁSTER UNIVERSITARIO

FERNANDO BONETE VIZCAÍNO

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

MAITANE PALACIOS LÓPEZ

Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Aunque hay precedentes de su formulación y uso en otros ámbitos, el método *Scrum* no fue introducido en el ámbito de la gestión empresarial hasta 1986. Hirotaka Takeduchi e Ikujiro Nonaka (1986), profesores nipones expertos en negocios, lo utilizaron para referirse a la necesidad de actuar en equipo en entornos fuertemente marcados por el cambio. Tomaron el término como metáfora del rugby, de la jugada denominada en inglés con el mismo nombre, y en español conocida como «melé», que procede a su vez del francés *mêlée*. En esta jugada el equipo al completo funciona como una sola unidad que desplaza al equipo contrario.

Desde entonces, el término y su desarrollo teórico ganó consistencia en la industria tecnológica, un sector cuyas dinámicas son sometidas a cambios constantes. En este sector, el método ágil *Scrum* se alcanzó su máximo desarrollo en torno a procesos que terminan por recoger y formalizar en el año 2001 los desarrolladores de *software* Ken Schwaber y Mike Beedle (2001). *Agile Software Development with Scrum* sería el primer libro sobre el método.

Como se puede apreciar, en su origen el método ya es aplicado a muy diversos ámbitos y disciplinas: del deporte a los negocios y la organización empresarial; de los negocios a la tecnología y el desarrollo de

software; de la tecnología a la división y organización del trabajo, sin importar el sector, producto o servicio en el que es empleado. Dado el éxito y aceptación de *Scrum*, el mismo Ken Schwaber y el programador Mike Cohn fundarán la *Scrum Alliance*, una plataforma para el aprendizaje y aplicación del método a empresas de todo tipo en todo el mundo.

Si la amplitud de su aplicación es una de las características de origen más llamativas del método, su objetivo como método de trabajo es, por el contrario, muy preciso: facilitar la resolución de proyectos dentro de un proceso de desarrollo acelerado y sujeto a cambios constantes (Cohn, 2009).

Con todo, tomamos la diversidad de opciones en su aplicación para llevar *Scrum* al ámbito educativo. Y aprovechamos su objetivo para sintonizar sus dinámicas con procesos de actuación académicos, realizados en equipo, y que requieren de resolución en un espacio de tiempo corto en relación con la ingente tarea a desarrollar: los procesos de acreditación de títulos oficiales de la ANECA.

Los procesos de acreditación suponen, en la mayor parte de los casos, si no en todos, una carga de trabajo extra para el equipo docente involucrado, que deberá atender a múltiples procesos, simultáneos en el tiempo y sujetos a fechas de entrega inamovibles. Las tareas a desarrollar no solo requieren de habilidades de coordinación a muchos niveles y con interlocutores muy diversos, tanto vertical (vicerrectorado, responsables de Calidad de la Facultad, Escuela o Universidad, decanato, secretaría académica), como horizontal (dirección, coordinadores, docentes del título); también de competencias de trabajo en equipo que permitan establecer pautas de trabajo concretas, el cumplimiento de todas las fechas de entrega, el seguimiento continuo de todas las tareas realizadas y pendientes de realizar, y mantener en el tiempo el nivel de compromiso de todos los agentes involucrados.

A todas estas características debemos añadir el escenario de deslocalización y trabajo telemático sobrevenido con la COVID-19. El teletrabajo impuesto por la situación de pandemia, y la dificultad o imposibilidad de mantener reuniones presenciales, llevó al uso de plataformas

de conexión en remoto y gestión de documentos en línea en los cuales hubo que desarrollar las tareas y seguimiento de estos procesos de acreditación sin posibilidad de mantener el contacto presencial al que podíamos estar habituados.

Por sus rasgos definitorios, así como por su versatilidad y su apertura al componente tecnológico imprescindible para trabajar en remoto, *Scrum* presenta características idóneas para su aplicación como método de trabajo a los programas de verificación.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta propuesta de innovación se sitúa en la categoría de trabajos que ofrecen nuevas herramientas para facilitar las tareas de gestión docente en el ámbito universitario, en concreto una de las actividades que más tiempo y dedicación requieren del profesorado involucrado, como son los trámites de verificación de títulos oficiales.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas oficiales (BOE, 2007), establece en su artículo 25 un procedimiento de verificación de títulos oficiales universitarios según el cual las universidades deberán enviar los proyectos de título oficial para su verificación al Consejo de Universidades. Esta verificación estipula que las universidades sigan un protocolo específico en el que la información relativa a cada propuesta de título debe enviarse en forma exigida.

Pese a que las directrices de elaboración de estos documentos acreditativos para un proceso Verifica y los criterios a cumplir para conseguir la aprobación final han sido especificados al detalle (ANECA, 2021), y el ámbito de la gestión ha ido ganando cada vez más peso en la evaluación docente (Romero *et al.*, 2014; Hortigüela *et al.*, 2017), los profesores encargados de estas tareas no siempre disponen de herramientas para actuar y coordinarse de forma sistemática (Gairín, 2014), y suelen mantener un punto de vista individual acerca de su labor (Monereo y Domínguez, 2014).

La formación en metodologías ágiles del profesorado pueden ayudar en el desarrollo de sus habilidades interpersonales y la mejora de la calidad

docente, como se ha demostrado ya en el uso de estas metodologías en el global del proceso de enseñanza universitario (Martín, 2020), o la aplicación de otras específicas como Kanban (Soler-Muñoz y Hernández-Carrión, 2018) y Scrum (Dormido et al., 2018; Onieva, 2018; Kuz, Falco, Giandini, 2018; Bonete, 2020) en procesos de tutorización y aprendizaje basado en proyectos.

En este trabajo, la propuesta traslada esas competencias a la relación y coordinación entre profesores en el marco de los procesos de calidad, en concreto al programa Verifica de un Título de Máster Universitario. Este Verifica es suficientemente complejo como para reconocer los beneficios de Scrum. Al mismo tiempo, es más sencillo que el correspondiente a Grado, lo que facilita la comprensión del modelo y su posterior exportación a otras tareas de gestión por parte del personal docente interesado en su aplicación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta de innovación son los siguientes:

1. Adaptar Scrum a los procesos de gestión para programas de verificación de la ANECA, tomando como modelo el programa Verifica para Título de Máster Universitario.
2. Enumerar las herramientas informáticas necesarias para su implantación en remoto.

3. METODOLOGÍA

Como se ha adelantado más arriba, en esta propuesta se ha empleado el método Scrum como metodología aplicada a la gestión y coordinación docentes de un Verifica para Máster Universitario. La definición de Scrum, y la descripción de los artefactos, roles e iteraciones que lo conforman se recogen de Shwaber y Sutherland (2017) y Lasa, Álvarez y de las Heras (2017).

Scrum es un método de trabajo ágil, colaborativo y en equipo que funciona por ciclos. Se caracteriza por la división del total del producto o

proyecto en entregas parciales. Estas entregas son regulares en el tiempo y se priorizan según la relevancia que tienen para el receptor final, de forma que se obtengan primero los resultados más importantes. Estas entregas se trabajan por iteraciones cortas de una a cuatro semanas denominadas *Sprint*.

El marco de trabajo general de Scrum se compone de tres categorías de elementos: roles, paneles de información o artefactos y reuniones. En cuanto a los roles, distinguimos entre:

- *Product Owner*: es la persona que encarga el producto o proyecto en representación del cliente final. Actúa como intermediario entre el cliente y el equipo. Fija las fechas de las distintas entregas, y acepta o rechaza los resultados que le son presentados.
- *Scrum Master*: responsable de que el equipo cumpla con los objetivos y respete el método Scrum.
- Equipo: personas responsables de sacar adelante el proyecto.

Los roles no representan «cargos» o posiciones de poder, sino responsabilidades en el proceso. En cuanto a los artefactos, distinguimos entre:

- *Product Backlog*: panel que se crea en el momento del encargo, con la presencia vital del *Product Owner*. En él se registran todas las funcionalidades que debe reunir el proyecto, priorizadas en orden de importancia.
- *Sprint Backlog*: panel con una selección de las funcionalidades que, del total registrado en el *Product Backlog*, se van a desarrollar en la primera fase o *Sprint*. Se registra asimismo la duración del *Sprint*. Estas decisiones son responsabilidad del equipo, siempre tomando como referencia las indicaciones del *Product Owner* durante el *Product Backlog*.
- *Burndown Chart*: gráfica con el trabajo pendiente de ser realizado; tanto del *Sprint* activo en ese momento como de la

totalidad del proyecto. La responsabilidad de su actualización constante recae sobre el equipo.

En cuanto a las reuniones, distinguimos entre:

- *Sprint Planning*: planificación del *Sprint*. Esta reunión termina con un panel *Sprint Backlog* claro y bien definido al que el equipo se compromete. Cuenta con la presencia del *Product Owner*.
- *Daily Meeting*: reunión diaria para comentar en qué estado se encuentra el trabajo. Se comentan retos, dificultades, y cómo continuar el proyecto.
- *Sprint Review*: revisión informal del resultado del *Sprint* con el *Product Owner* o cualquier otra persona que pueda aportar valor. Se centra en mejorar «el qué» se está trabajando.
- *Sprint Retrospective*: el equipo se reúne al final de cada *Sprint* para analizar y mejorar en su forma de trabajar. Se centra en mejorar el «el cómo» se está trabajando.

Una vez completado un *Sprint*, su revisión y retrospectiva, se prepara el siguiente. Se repite todo el ciclo de trabajo, tantas veces como sea posible, hasta que llega la fecha de entrega o se agota el presupuesto.

4. RESULTADOS

La adaptación de la metodología *Scrum* a los procesos de verificación se expone por partes, según la división presentada en el apartado metodológico: roles, artefactos y reuniones. Después se ofrece un ejemplo de ciclo completo para entender la relación de todas las fases y sus componentes. Por último, se enumeran distintas herramientas para su aplicación en remoto.

4.1. ROLES

- *Product Owner*: este rol es asumido por los responsables de Calidad de la Universidad, dado que son los interlocutores ante los que habrá que validar el trabajo realizado en cada momento. Conocen el marco normativo bajo el que hay que

elaborar la documentación y las condiciones de evaluación que desplegará la ANECA. También pueden considerarse como tal y sumarse como *Product Owner* representantes de Decanato o de la dirección de la Escuela en el marco de los cuales se quiere impulsar la titulación. Los *Product Owner* fijarán las fechas de entrega a cumplir y emitirá consideraciones al respecto de los resultados obtenidos en cada una de ellas.

- *Scrum Master*: este rol es asumido por el director del Máster, quien deberá velar por el cumplimiento de las fases y el trabajo a realizar en cada una de ellas por parte del equipo, siempre En relación con los procesos *Scrum* desplegados.
- Equipo: lo forman el director del Máster, sus coordinadores, secretario académico, y la participación ocasional de profesores según las características de cada *Sprint*.

4.2. ARTEFACTOS

- *Product Backlog*: primera reunión del equipo con los *Product Owner*, es decir, los responsables de Calidad de la Universidad. Estos últimos comienzan señalando los criterios formales y de contenidos que deberán cumplir la documentación, así como los plazos de entrega y fechas clave. Después, todos juntos listan el total de tareas a realizar y documentación a presentar y las priorizan en orden de importancia y urgencia.
- *Sprint Backlog*: del total registrado en el *Product Backlog*, el equipo impulsor de la titulación tendrá que componer un nuevo panel con las tareas que selecciona de entre todas las disponibles y la duración del *Sprint* para llevarlas a cabo. El *Sprint* no debería superar la duración de cuatro semanas.
- *Burndown Chart*: en la adaptación que estamos llevando a cabo, no se introduce variación alguna con respecto a la definición original de este panel: gráfica con el trabajo pendiente de ser realizado; tanto del *Sprint* activo en ese momento como de la totalidad del proyecto. La responsabilidad de su actualización recae sobre el equipo, que con las herramientas

referenciadas más abajo podrá hacerlo en remoto, de forma coordinada y en tiempo real.

4.3. REUNIONES

- *Sprint Planning*: planificación del *Sprint* por parte del equipo impulsor de la titulación. La reunión termina con el *Sprint Backlog* definido, es decir, las tareas seleccionadas de entre el total disponible que se comprometen a realizar.
- *Daily Meeting*: reunión diaria del equipo para comentar en qué estado se encuentra el trabajo: retos, dificultades, cómo continuar con el proyecto. Ante la imposibilidad de realizar esta reunión con periodicidad diaria, puede espaciarse en el tiempo y realizarse dos reuniones cada semana, o incluso una reunión semanal, manteniendo al equipo al día mientras tanto mediante canales de comunicación asíncronos.
- *Sprint Review*: revisión informal del resultado del *Sprint* con los *Product Owner*; adicionalmente pueden sumarse otras personas expertas en el área de desarrollo de la titulación –otros profesores, investigadores o profesionales– que pueda aportar valor con su *feedback*.
- *Sprint Retrospective*: el equipo se reúne al final del *Sprint* para analizar su forma de trabajar e introducir mejoras si fuera necesario.

Una vez completado el *Sprint*, así como su revisión y retrospectiva, se prepara el siguiente, repitiéndose todo el ciclo de trabajo de forma continua hasta que se llega a la fecha de entrega de la documentación pertinente para su verificación. A continuación, se ofrece un ejemplo de ciclo completo.

4.4. CICLO COMPLETO

La aplicación de los componentes de *Scrum* al proceso de verificación de una titulación de Máster presenta la siguiente cronología de eventos.

En primer lugar, tiene lugar una reunión del equipo impulsor de la titulación con Calidad para componer el *Product Backlog*. En este panel queda reflejado el total de la documentación necesaria para la aprobación final del Máster. Además, los ítems de este panel se priorizan según fases de verificación y plazos de entrega fijados por la Universidad y la ANECA.

Entre las tareas estipuladas por la agencia evaluadora para este *Product Backlog* en el caso de un Verifica, se cuentan las siguientes:

- *Sprint Planning*: planificación del *Sprint* por parte del equipo impulsor de la titulación. La reunión termina con el *Sprint Backlog* definido, es decir, las tareas seleccionadas de entre el total disponible que se comprometen a realizar.

A continuación, el equipo impulsor planifica su primer *Sprint*. Es decir, elige qué tareas de la máxima prioridad se compromete a llevar a cabo en un plazo de tiempo límite a fijar, nunca superior a cuatro semanas, y se asigna la carga de trabajo para cada miembro del equipo con la finalidad de cumplir con dichos objetivos. En el establecimiento de tiempos correspondientes a cada *Sprint* se debe tener en cuenta la fecha de entrega final fijada por la agencia evaluadora.

Durante el *Sprint*, con la intención de realizar un seguimiento continuo y facilitar la coordinación del equipo, tienen lugar las reuniones rápidas diarias. Si no es posible realizar estas reuniones con periodicidad diario, el control de avances será semanal. Además, se actualiza el *Burndown Chart* según se van completando las tareas planificadas.

Al finalizar el primer *Sprint*, el equipo impulsor vuelve a reunirse con Calidad como *Product Owner*, y con todos aquellos agentes de interés para la mejora de los resultados: Decanato, expertos en la disciplina, futuros colaboradores... En esta reunión, denominada *Sprint Review* todas las partes valoran los resultados obtenidos durante el primer *Sprint* para comentar qué se ha logrado y qué se puede mejorar. Tras esta revisión de carácter “externo”, el equipo celebrará a nivel interno la *Sprint Retrospective* para comentar e introducir mejoras en su método de trabajo.

A continuación, se actualiza el *Burndown Chart* para visualizar las tareas que quedan por realizar, se planifica el segundo *Sprint* y se adopta un nuevo compromiso de tareas en un plazo de tiempo determinado.

El flujo de trabajo completo se repite hasta que se prepare el total de la documentación necesaria.

4.5. HERRAMIENTAS

De los diversos ítems que forman parte de la metodología *Scrum*, el artefacto o panel *Burndown Chart* y las reuniones *Daily Meeting*, *Sprint Review* y *Sprint Retrospective* son los que requieren de forma más evidente de herramientas informáticas para ser llevadas a cabo en remoto.

En el caso del *Burndown Chart*, este panel requiere de una actualización continua y en tiempo real para que el equipo pueda estar informado en todo momento de qué avances realizan sus integrantes, qué tareas han sido completadas, y cuáles podrían necesitar de un refuerzo.

Para este artefacto, pueden utilizarse aplicaciones web que permiten la conexión de distintos usuarios a un mismo documento, para trabajar de forma simultánea y mantener actualizado el panel: hojas de cálculo en línea, como Google Sheets o Excel desde Office 365; o sistemas específicos, intuitivos y con dinámicas *drag and drop*, como Trello, GreenHopper, Kunagi, ScrumDo, ScrumDesk.

Para las reuniones diarias del *Daily Meeting*, donde lo importante es la agilidad en el encuentro y la exposición, o las reuniones de revisión, como la *Sprint Review*, donde se dan cita tantas personas distintas y el hecho de coincidir en un mismo espacio físico puede ser difícil, herramientas para conectar en remoto, como Microsoft Teams, Slack o Google Meet son la opción ideal. Todas ellas permiten integrar las herramientas recomendadas para el *Burndown Chart*, por lo que el equipo puede construir un espacio de trabajo virtual en el que toda la información quede compartida de inmediato de forma organizada, lo que disminuye los tiempos de trabajo y esfuerzos extra.

5. DISCUSIÓN

Como se ha podido apreciar, la adaptación y aplicación del método *Scrum* obliga a las partes integrantes del equipo impulsor de una titulación a mantener un contacto estrecho y un seguimiento continuo de las tareas a realizar, poniendo las tareas a realizar con relación al tiempo disponible marcado por la Universidad y la agencia evaluadora. Todo ello permite mantener un control exhaustivo sobre el proceso difícil de obtener mediante los avances sin método tan frecuentes en la gestión docente.

El cumplimiento de los roles, la asignación clara de tareas sobre el panel y el consenso de todos los participantes del proceso sobre las mismas exige que los integrantes del equipo impulsor trabajen según su estatus y grado de implicación, y se comprometan y responsabilicen con sus tareas correspondientes, y que el nivel de esfuerzo se mantenga en el tiempo. Además, los paneles ayudan a visibilizar los avances de cada miembro del equipo, y del equipo en su conjunto, fomentan la transparencia y ponen de manifiesto tanto los logros como las necesidades de trabajo.

Por otra parte, la división del trabajo en diferentes *Sprint* acotados en cortos periodos de tiempo, en lugar del método tradicional de división del monto total de trabajo en partes equitativas sin asignación temporal concreta, da a cada tarea el tiempo necesario según su importancia y dificultad. Esto aumenta la eficacia del esfuerzo aplicado y permite reaccionar con mayor agilidad.

El método de trabajo por iteraciones que introduce *Scrum* pone a todo el equipo docente en la posición de interiorizar que el cambio será una constante durante el periodo de trabajo. Por lo tanto, los cambios que habrá que introducir en el proceso de creación y preparación de la titulación no serán percibidos como anomalías, sino como una constante natural en el proceso de preparar y presentar la titulación para su evaluación.

El hecho de que los procesos de revisión estén contemplados en el propio método de trabajo, no solo fomenta la apertura al cambio; también

ayuda a afianzar la coordinación del equipo y su confianza en el momento de lanzar críticas y proponer mejoras. Por su parte, las iteraciones cortas permiten una reacción más inmediata frente a los cambios.

6. CONCLUSIONES

En esta propuesta de innovación docente se han definido, adaptado y aplicado los roles, artefactos y reuniones del método ágil *Scrum* a los procesos de verificación de ANECA para Máster Universitario, y se han propuesto herramientas que permiten su implantación en remoto.

Frente a formas de trabajo improvisadas o poco metódicas, la aplicación de *Scrum* a los procesos de verificación de las titulaciones permite disponer de un modelo sistemático al que recurrir para fomentar la colaboración, el espíritu de equipo y la flexibilidad ante el cambio.

Habilitar cauces para la implantación de este método ágil de trabajo en los equipos impulsores de una titulación, ayuda a mejorar la calidad de la gestión docente. Dividir una tarea de gran complejidad en pequeñas entregas asequibles reduce el estrés del personal docente implicado, permite enfocar todos los esfuerzos hacia tareas perfectamente asumibles en el periodo de tiempo fijado para ellas, y la organización resultante permite el cumplimiento de los plazos y permite avanzar con seguridad y ahorrar en esfuerzos innecesarios en un entorno en el que la documentación es sometida a cambios constantes.

El método *Scrum* permite su implantación en remoto mediante el uso de herramientas intuitivas, que no suponen un reto de aprendizaje extra para sus usuarios. Es, por tanto, una metodología segura para establecer pautas claras y objetivas de reparto y seguimiento de tareas en entornos tanto presenciales como deslocalizados.

Además, la adaptación del método realizada en esta propuesta permite su exportación a otros procesos de verificación, o incluso acreditación de agencias evaluadoras dado que ni los paneles ni las reuniones, su definición y función, sufren alteración alguna. En iniciativas con equipos compuestos por perfiles diferentes a los mencionados en este

trabajo, tan solo han de modificarse los roles que corresponden a cada participante.

7. REFERENCIAS

- ANECA (2021). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de verificación de Títulos Universitarios oficiales*. <https://bit.ly/3ps0IaR>
- Bonete, F. (2020) Aplicación de Scrum a la dirección y elaboración de Trabajos Finales de Grado experimentales de Comunicación. En Segarra, J., Hidalgo, T., y Herrero, J. (Coords.), *Innovación y Comunicación: Retos docentes para la transferencia del conocimiento* (pp. 125-136). Fragua.
- Cohn, M. (2009). *Succeeding with Agile: Software Development Using Scrum* [Triunfando con *Agile*: desarrollo de programas con *Scrum*]. Addison Wesley.
- Dormido, R., Aranda J., Morilla F., Dormido S., Duro N., Gaudioso E., Hernández F., Moreno D., Herrera P. J., Vega J. A. y Moreno R. (2018). Metodología Scrum en el desarrollo de Proyectos Fin de Carrera y Fin de Grado en una universidad a distancia. En A. M. Martín-Cuadrado, M. A. Cano-Ramos (Eds.), *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa* (pp. 16-21). UNED.
- Gairín, J. (2014) Formación de profesores basada en competencias. Bordón. *Revista de Pedagogía*. 63(1), 93-108. <https://bit.ly/3imqgVa>
- Hortigüela, D., Ausín, V., Delgado, V., Abella, V. (2017) Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la Educación Superior*, 181(46), 75-87.
- Kuz, A., Falco, M., Giandini, R. (2018) Comprendiendo la aplicabilidad de Scrum en el aula: herramientas y ejemplos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 21, 62-70. <https://bit.ly/3v6j9mq>
- Lasa, C., Álvarez, A., y de las Heras, R. (2017) *Métodos ágiles. Scrum, Kanban, Lean*. Anaya.
- Martín, S. (2020) Aplicación de las Metodologías Ágiles al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 62-73. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.7>
- Monereo, C., Domínguez, C. (2014) La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>

- Onieva, J. L. (2018) Scrum como estrategia para el aprendizaje colaborativo a través de proyectos. Propuesta didáctica para su implementación en el aula universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 509-527.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7735>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007). Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037 a 44048.
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Romero, R., Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J. (2014) Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1-18.
- Shwaber, K. y Beedle, M. (2001) *Agile Software Development with Scrum* [Desarrollo ágil de programas con *Scrum*]. Prentice Hall.
- Soler-Muñoz, R. y Hernández-Carrión, J. R. (2018). Aplicación de metodologías adaptativas en el Trabajo de Final de Grado. Uso de Agile y Kanban sobre Trello.com. En Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018. Explorando nuevas metodologías en la educación superior (pp. 57-64). Universidad de Valencia.
- Takeduchi, H. y Nonaka, I. *The New New Product Development Game* [El nuevo nuevo juego de desarrollo de productos]. Harvard Business Review.
<https://bit.ly/3p6t4Hg>

NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas ha estado marcada tradicionalmente por clases presenciales en las que un profesor dirige a sus alumnos teniendo en cuenta diferentes situaciones y contextos. Sin embargo, el desarrollo de la COVID-19 ha hecho que todo esto se replantee, dando paso a las nuevas tecnologías y, sobre todo, a la sociedad red. Como docentes, nos hemos tenido que adaptar a nuevas aplicaciones que nos permitan enseñar lenguas a través de un ordenador, perdiendo el contacto humano y teniendo que modificar las metodologías tradicionales.

De este modo, el principal objetivo de este trabajo es analizar la plataforma Google Classroom, así como también Blackboard Collaborate y Zoom con la intención de ver las utilidades que ofrece cada una a los docentes. Por otro lado, este trabajo también busca estudiar el manejo de estas aplicaciones por parte del profesorado y su relación con el alumnado de idiomas. Además de esto, se pretende observar la metodología utilizada a través de estas plataformas, con el fin de compararla con la que teníamos antes de la pandemia dentro del aula. Asimismo, este trabajo puede ser una forma de demostrar que el uso de diferentes plataformas puede contribuir a generar una enseñanza de idiomas mucho más avanzada, en tanto que es el propio alumnado el que se gestiona su tiempo para estudiar y analizar los materiales desde múltiples puntos de vista.

En este sentido, se va a utilizar una metodología cualitativa para analizar todos estos datos y ver las funciones de cada plataforma a la hora de compartir contenidos e impartir clases. Así, se creará un sistema de codificación de datos que serán analizarlos con el fin de buscar una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje basada en las TIC para llevar a cabo una nueva forma de impartir clases dentro de la universidad. Este hecho conlleva una fase descriptiva que analiza e identifica los datos, así como una fase interpretativa que busca darle sentido con el fin de crear una nueva metodología aplicable a la enseñanza de idiomas.

Por tanto, si recopilamos todo esto, los objetivos generales de este trabajo son: (1) analizar la enseñanza de lenguas en las universidades presenciales; (2) estudiar el uso de diferentes plataformas en la enseñanza de idiomas promovidas por la COVID-19; y (3) observar el impacto que ha podido tener estas plataformas en el alumnado universitario. Por otro lado, con respecto a los objetivos específicos formulados en este trabajo son: (1) observar cuál es la mejor plataforma para enseñar universidades en las españolas; (2) proponer el uso de nuevas metodologías para la enseñanza de idiomas a través del uso de plataformas; y (3) plantear nuevas formas de evaluación adaptadas a las nuevas metodologías usadas a través del uso de estas plataformas.

Con todo, los resultados y discusión esperados son crear una nueva forma de enseñanza a distancia mucho más elaborada en la que no se note la ausencia del profesor físico. Dicho de otro modo, el profesor se convierte en una guía que el alumnado a distancia puede utilizar para autogestionarse su tiempo y su aprendizaje más allá de tener que asistir todos los días a clase. Asimismo, estas herramientas pueden contribuir a un desarrollo dual de las aulas, en la que haya alumnos que puedan asistir a clase, mientras que otros puedan continuar sus estudios a distancia. Por tanto, el uso de estas plataformas transforma la forma de dar clase, así como también genera una nueva manera de enseñar lenguas más allá de las aulas.

2. ENSEÑANZA DE LENGUAS LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado asociada a su desarrollo en el aula con el fin de promover la interacción por parte del alumnado. Si se tiene en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se aprecia que la forma que tienen de aprender los alumnos es a través del profesor que proporciona el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica. Asimismo, también hace referencia a la participación en la interacción comunicativa, en tanto que se trata de una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua (Instituto Cervantes, 2002, p. 138). En este sentido, el aula se convierte en un espacio idóneo para llevar a cabo esta labor, en tanto que los alumnos y las alumnas pueden trabajar de manera individualizada o en grupo con el fin de desarrollar ese espacio comunicativo necesario para desarrollar la lengua.

En lo referente a la metodología en la enseñanza de lenguas dentro de las universidades españolas, destacan dos principalmente: el método basado en la realización de tareas y el método comunicativo. El método basado en tareas (*task-based language teaching*) consiste en pedirle a los alumnos y a las alumnas que realicen una tarea que esté ajustada a sus necesidades. A través del uso de esta metodología, los alumnos y las alumnas serán capaces de desarrollar una serie de tareas en las que se presta atención consciente tanto a las cuatro destrezas comunicativas (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral) como al aspecto lingüístico necesario para la realización de la actividad. Por tanto, se promueve que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa poniendo en práctica las destrezas básicas, por lo que la actividad debe ser realizada de forma espontánea, natural y creativa. En cualquier caso, a través de esta metodología, es necesario que se puedan identificar diferentes estructuras a través de un uso comunicativo de la propia lengua que se está aprendiendo (Thornbury, 1999, p. 129).

Por otro lado, este método de enseñanza basado en tareas suele combinarse en las universidades españolas con el método conocido con el nombre Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Communicative Language Teaching). Este método fue promovido en la década de los 80 por autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978). Puede observarse que la utilización de este método prima la interacción y la comunicación, por lo que se usa como un sistema de expresión a través del significado. Teniendo en cuenta esto, las actividades que se realizan implican una comunicación real, utilizando una serie de tareas significativas para el alumno. Por tanto, el uso de este método promueve la interacción en el aula, aunque hay que añadir que es preciso evitar el abuso de un metalenguaje y las numerosas correcciones. Este hecho se debe a que los alumnos y las alumnas deben desarrollar la fluidez comunicativa y no memorizar una serie de normas gramaticales, así como una lista de palabras que carecen de significado fuera de contexto.

En lo referente a la evaluación, la mayoría de las programaciones dentro de las universidades optan por la evaluación continua. Este tipo de evaluación la realiza el profesor, teniendo en cuenta las actuaciones que el alumno realiza en clase, así como los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. Por todo ello, la calificación final refleja todo el curso o semestre (Instituto Cervantes, 2002, p. 185). Este tipo de evaluación suele venir acompañada de una evaluación de la actuación que requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa. En relación con esto, se ejerce también una evaluación de conocimientos, en tanto que el alumnado debe contestar preguntas que pueden ser de una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico (Instituto Cervantes, 2002, p. 187).

3. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS TRAS LA COVID-19

Como se puede ver, el sistema de enseñanza de lenguas está adaptada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, el año 2020 supuso un antes y un después en este proceso. La aparición de la COVID-19 conllevó a que en el año 2020 se llevará a cabo un confinamiento total de la sociedad, haciendo que la enseñanza se convirtiera en un hecho virtual. Al no encontrar una solución plausible a la propagación de este virus, la docencia universitaria, tras el confinamiento de 2020, pasó a ser de manera dual, con algunos periodos de confinamiento. De este modo, la docencia dual implica que un porcentaje del alumnado permanece en el aula, mientras que otro porcentaje sigue la clase de manera activa a través de las pantallas del ordenador de su casa.

Esta situación conllevó que las tecnologías de la comunicación y de la información adquirieron un papel relevante. El uso de las TIC se hizo imprescindible para poder impartir lenguas dentro de las universidades, dado que el aula había desaparecido en su total. Por tanto, toda esta situación ha generado una nueva forma de enseñanza, fundamentada en la utilización de diferentes plataformas con diferentes funciones. De este modo, se van a analizar las diferentes plataformas utilizadas para poder impartir lenguas y utilizar todos los recursos disponibles para la enseñanza de idiomas.

3.1. ZOOM

Zoom es un sistema de videollamadas que puede realizarse desde ordenadores, portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas. Se popularizó durante la pandemia de COVID-19 (Reuters Staff, 2020). En cuanto a sus características, Zoom permite realizar reuniones uno a uno, así como videoconferencias grupales. También permite el uso compartido de la pantalla y la grabación de las reuniones en caso de que sea necesario volver a ver. Asimismo, presenta distintos planes para la realización de llamadas. En primer lugar, existe la opción de Zoom gratuito, que permite realizar un número ilimitado de reuniones hasta un límite de

cuarenta minutos de duración y no se puede grabar. Luego, existe la posibilidad de Zoom Pro que tiene un precio de 14,99 dólares por mes y nombrar un anfitrión de la reunión. Este plan permite a los anfitriones crear ID de reuniones personales para reuniones repetidas de Zoom y permite la opción de grabar reuniones en la nube o en un dispositivo, pero limita la duración de las reuniones de grupo a 24 horas. Tras este plan, puede optarse por el plan Zoom Business que tiene un precio de 19,99 dólares por mes y anfitrión de la reunión, así como también permite marcar las reuniones de Zoom con URL personalizadas y la marca de la institución. Así, ofrece transcripciones de las reuniones de Zoom grabadas en la nube, así como atención a la cliente dedicada. Por otro lado, está la opción de Zoom Enterprise que tiene el mismo precio que Zoom Business y está destinado para empresas o instituciones de más de 1000 personas, por lo que ofrece almacenamiento en la nube ilimitado para grabaciones, un administrador de éxito del cliente y descuentos en seminarios web y Zoom Rooms. Por último, existe la posibilidad de añadir la opción Zoom Rooms que tiene la posibilidad de una prueba gratuita de 30 días y después de esta prueba pasas a costar 49 dólares adicionales por mes y suscripción a sala, mientras que los seminarios web que usan Zoom cuestan 40 dólares por mes y anfitrión (Tillman, 2021).

Además de todo esto, la aplicación de escritorio está disponible para Windows y macOS, mientras que la aplicación móvil está disponible para Android e iOS. Asimismo, la aplicación de escritorio ofrece la mejor experiencia. Todas las aplicaciones le permiten unirse a una reunión sin iniciar sesión, pero también le permiten iniciar sesión con una cuenta de Zoom, Google, Facebook o SSO. Desde allí, puede iniciar una reunión, unirse a una reunión, compartir su pantalla en una Zoom Room ingresando el ID de la reunión, iniciar Zoom Meetings, silenciar / activar el micrófono, iniciar / detener el video, invitar a otros a la reunión, cambiar su nombre de pantalla, chatear en la reunión e iniciar una grabación en la nube. Más allá de todo esto, si el usuario de escritorio también puede iniciar una grabación local, crear encuestas, transmitir su Facebook en vivo en Facebook y más. En otras palabras, la aplicación de escritorio tiene más funciones, aunque, si eres un usuario

gratuito, aún puedes aprovechar mucho la aplicación móvil (Tillman, 2021).

Si se aplica todo esto al aula de idiomas, puede verse que es bastante beneficioso. La COVID-19 ha impedido las reuniones y hablar a una distancia considerable, en tanto que se pueden emitir aerosoles que promuevan el contagio. El uso de la plataforma Zoom permite generar un aula virtual que permite la interacción por parte del alumnado y el profesor, generando una dinámica parecida a la presencialidad. El único problema es la existencia de diferentes planes que puede causar un detrimento para la enseñanza. Además, hay que tener en cuenta que el uso de Zoom se limita únicamente a video conferencias, por lo que resulta difícil proporcionar material complementario a los alumnos y a las alumnas. Es cierto que la enseñanza de lenguas la oralidad tiene un valor fundamente, pero también es necesario tener en cuenta la presencia de textos escritos, por lo que a la hora de completar con tareas escritas es necesario completar el proceso con otras tareas. Asimismo, a la hora de hacer una evaluación es necesario también contar con aplicaciones complementarias que promuevan una evaluación objetiva.

3.2. GOOGLE CLASSROOM

Google Classroom es un servicio web educativo gratuito desarrollado por Google. Forma parte del paquete G Suite for Education que incluye Documentos de Google, Gmail y Google Calendar (Google for Education, n. d.). De este modo, con el objetivo de que los docentes dispongan de mayores facilidades en su trabajo diario, ahorren tiempo y mejoren la comunicación dentro del aula, Google ha creado la herramienta Google Classroom para el aula como parte de los servicios que ofrece Google Apps for Education. Todo esto permite que los profesores puedan crear tareas y compartirlas con todos los alumnos en un único documento, o hacer copias automáticas para cada uno de ellos. Del mismo modo, una vez presentadas las tareas, pueden ver quienes la han completado, incluir observaciones y poner notas. Además de todo esto, esta herramienta también es beneficiosa para los alumnos y las alumnas, en tanto que pueden organizar sus trabajos en Google Drive, completarlos y presentarlos, además de mantener una comunicación fluida con los

profesores y compañeros. Por todo ello, es una herramienta muy útil para mantener organizados todos los documentos combinando los servicios de Gmail o Drive, con los archivos divididos por carpetas (Educación 3.0, 2021).

El acceso a la aplicación es bastante sencillo el alumno simplemente debe acceder a <https://classroom.google.com/> desde el navegador Chrome y luego iniciar sesión con su cuenta de Gmail. Además de esto, también existe la posibilidad de instalar la aplicación Google Classroom en dispositivos Android, de manera que no sólo se puede acceder desde un ordenador, sino también a través de un dispositivo móvil como un teléfono inteligente o una tableta. Una vez dentro de la aplicación, el alumnado puede ver las clases disponibles, por lo que simplemente debe hacer clic o pulsar sobre una clase, para ver las tareas pendientes o las lecciones a repasar. Por tanto, el profesor debe facilitar un código para acceder a las clases para poder introducirlo en la pantalla de iniciar sesión (Samsung, 2020).

De este modo, puede verse que el uso de Google Classroom es bastante sencillo, pero para poder construir una plataforma de colaboración sólida es necesario que se integre con otras aplicaciones de G Suite. En primer lugar, debe combinarse con una cuenta de Gmail, ya que esta plataforma de correo es la que organiza los mensajes de Classroom junto con otros correos electrónicos. Luego, es necesario combinarla con documentos, hojas de cálculo y presentaciones, es decir, el “Microsoft Office de Google” es muy útil para los alumnos y las alumnas, en tanto que este conjunto de herramientas permite la edición y la colaboración en tiempo real. A continuación, la presencia de formularios también es una buena opción, en tanto que esta app permite al profesorado publicar cuestionarios y recopilar información de los estudiantes. Además de todo esto, una aplicación clave para la enseñanza de lenguas es Meet, ya que se trata de una plataforma de conferencias que permite realizar clases online presenciales por video llamada, contribuyendo a que se refuerce el espacio comunicativo en el aula. En esta línea, cabe destacar también el uso de Calendario que permite realizar un seguimiento de las reuniones, clases y fechas de entrega de trabajos. Así pues, la siguiente herramienta interesante que se puede utilizar es Drive

que se basa en la nube y permite guardar y compartir todo lo que el alumnado y profesorado necesiten. Por último, también se puede usar Scratch, puesto que permite mantener al día las diferentes clases de programación que demos (Samsung, 2020).

Por otro lado, para llevar a cabo una evaluación se puede realizar por la realización de tareas o través de un Formulario de Google, que permita generar un examen propiamente dicho. Crear y calificar cuestionarios con Formularios de Google permite crear un cuestionario y una clave de respuestas para determinados tipos de preguntas que pueden ser de respuesta corta, varias opciones, casillas, desplegable, cuadrícula de varias opciones o cuadrícula de casillas. Asimismo, también permite elegir qué ven los usuarios mientras hacen el cuestionario y después de enviarlo. Por todo ello, puede decirse que existe un abanico de posibilidades para realizar un examen que evalúe los conocimientos de los alumnos y alumnas de lenguas extranjeras (Web del maestro CMF, 2020).

Con todo, el uso de esta plataforma resulta bastante útil para la llevar a cabo el transcurrir una clase. Es una forma de establecer un sistema comunicativo en el mismo sentido que las clases presenciales y permite evaluar de una manera más dinámica los conocimientos de los alumnos y las alumnas. De hecho, puede verse que la posibilidad de realizar tareas por parte del alumnado y ser evaluadas por el profesorado favorece el desarrollo de la evaluación continua. Así pues, el alumnado deber realizar un seguimiento continuo, poniendo en práctica todos sus conocimientos. No obstante, el desarrollo de las pruebas escritas a través del Formulario de Google puede tener ciertas carencias, en tanto que en ciertas ocasiones se puede perder la fiabilidad al ser unas pruebas muy dirigidas. Además de esto, este tipo de pruebas acaban convirtiéndose en un acto de fe hacia el alumnado.

3.3. BLACKBOARD COLLABORATE ULTRA

Blackboard Collaborate es una herramienta de videoconferencias en tiempo real que le permite agregar archivos, compartir aplicaciones y utilizar una pizarra virtual para interactuar. La experiencia Ultra de Collaborate se abre directamente en su navegador sin instalar ningún

software para unirse a una sesión. De este modo, la aplicación Blackboard está especialmente diseñada para que los estudiantes puedan ver el contenido y participar en los cursos, de manera que la versión actual de la aplicación está disponible en dispositivos móviles iOS y Android, además de la posibilidad de usarlos en ordenadores. Asimismo, de manera intuitiva, el alumnado puede interactuar con cursos, contenidos, profesorado y otros alumnos y alumnas. Por tanto, se pueden realizar tareas como ver los elementos y los anuncios del curso, realizar actividades y pruebas, participar en debates, interactuar con el instructor y con la clase en general y acceder a ambas visitas del curso, Original y Ultra. No obstante, la más utilizada dentro de las universidades españolas ha sido la versión Ultra, dado que esta versión permite iniciar sesión a través de una interfaz basada completamente en una página web, mientras que la versión Original requiere una instalación Java (Help Blackboard, n. d).

Con Blackboard Collaborate, el profesorado puede fácilmente desarrollar su curso más allá de las videoconferencias y disfrutan del tiempo que se ahorran con las tareas administrativas automatizadas. Al mismo tiempo, los alumnos y las alumnas pueden disfrutar de un entorno en el que el aprendizaje transparente elimina los supuestos al usar el aula virtual. Por tanto, con el desarrollo de la COVID-19, muchas instituciones y universidades valoraron la información ampliada que esta plataforma aporta sobre el rendimiento que abarca tanto el aprendizaje sincrónico como el asincrónico (Blackboard, n. d.).

Blackboard Collaborate permite crear salas de clase online desde cualquier lugar y a través de cualquier dispositivo. Este servicio está integrado con Aula Global, por lo que permite gestionar y controlar quién accede a la sesión. Asimismo, también ofrece la posibilidad de crear una sala desde la página de Blackboard Collaborate y compartir el acceso mediante un enlace. De este modo, se trata de una herramienta colaborativa y de comunicación con los estudiantes e incorpora distintas funcionalidades: el chat permite a los asistentes participar durante la sesión. El profesorado puede compartir el escritorio, una aplicación o una pizarra digital, para que puedan ser vistos en tiempo real por los asistentes. Además de todo esto, esta aplicación da la posibilidad al

profesorado de compartir archivos, realizar sondeos y establecer grupos de trabajo colaborativos durante la clase online. Por último, también da la posibilidad de grabar la sesión para visualizarla más tarde o almacenarla para utilizarla como material de consulta (UC3M, n. d.).

Respecto a los sistemas de evaluación del alumnado, Blackboard Collaborate presenta una opción de tareas y la posibilidad de elaborar una evaluación de propiamente dicha. Las tareas pueden enviarse y el profesorado puede dejar comentarios al alumnado con el fin de poder ver su evolución. Por otro lado, la evaluación ofrece un formulario con diferentes tipos de preguntas, tales como de opción múltiple, redacción, respuesta breve, rellenar espacios en blanco, rellenar espacios con varias opciones, etc. Por todo ello, a priori, ofrece un amplio abanico para la evaluación del alumnado por parte del profesorado (Blackboard, n. d.). No obstante, este tipo de evaluación no está del todo clara porque resulta muy difícil controlar lo que realmente está haciendo el alumno o la alumna, entre otras cosas, porque la visión del alumnado por parte de las cámaras es bastante complicada. Por tanto, es muy común que el alumnado actúe de forma poco honesta a la hora de realizar una prueba de evaluación.

En cualquier caso, para la enseñanza de idiomas, el empleo de esta aplicación es bastante útil porque permite una colaboración tanto del profesorado como del alumnado. Abre un abanico de posibilidades para generar un espacio comunicativo en el aula, al mismo tiempo que permite grabar la sesión para que puedan verla los alumnos y alumnas posteriormente. Además de esto, permite la actividad grupal y la realización de tareas por parte del alumnado, por lo que no es mala idea usarlo de cara a la situación de la COVID-19. Ahora bien, esta aplicación presenta muchas carencias en relación con otras aplicaciones como Google Classroom. El uso de Blackboard es mucho menos intuitivo que Google y da mucho menos juego, en tanto que Google Classroom puede combinarse con muchas aplicaciones, generando un espacio mucho más dinámico para el alumnado.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

El desarrollo de la COVID-19, como se ha comentado anteriormente, nos ha llevado a utilizar diferentes aplicaciones para que nuestras clases fluyan con naturalidad. Nos ha obligado a familiarizarnos con las TIC, convirtiéndolas en una herramienta esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También hay que tener en cuenta que la pandemia ha cambiado nuestra forma de relacionarnos y eso también repercute en el aula de idiomas. En este sentido, el uso de plataformas como Zoom, Google Classroom o Blackboard Collaborate Ultra han proporcionado una alternativa al espacio del aula. En este sentido, se ha pretendido utilizar la misma metodología empleada en el aula a través de las diferentes plataformas, generando diferentes problemas, como a la falta de honestidad por parte de algunos estudiantes.

Por tanto, la primera propuesta de innovación docente es un cambio en la metodología. Hay que ser conscientes de que las clases son duales en tanto que una parte del alumnado está en casa, mientras que otra está presencial, por lo que hay que combinar metodologías. El uso de estas aplicaciones ha conllevado a que el método basado en la realización de tareas gane terreno, dejando al lado a la metodología comunicativa. Por todo ello, es preciso desarrollar una nueva metodología donde las TIC sean las protagonistas. Para ello, es necesario olvidarse de los manuales tradicionales, puesto que lo que se ha observado ha sido que muchos profesores han seguido un manual de referencia para enseñar, de modo que el alumno acaba perdiendo interés. Teniendo en cuenta todo esto, es necesario desarrollar una metodología que deje a un lado los libros y los manuales y prime el trabajo en equipo del alumnado, con el fin de poner en movimiento la lengua en cuestión que se está realizando. Esta metodología puede ser muy útil para desarrollar tanto la destreza oral como auditiva. Por esta razón, también puede ser interesante incluir dentro de esta metodología ejercicios audiovisuales que se puedan compartir con el alumnado a través de las plataformas utilizadas. De esta manera, el alumnado no realiza el clásico ejercicio de comprensión oral, según el cual escucha un audio y responde a una serie de preguntas, sino que también se juega con la concentración del alumnado al observar una serie de imágenes en movimiento, que generan una capacidad

mucho mayor de atención y retención de aquello que se está aprendiendo.

Por otro lado, para desarrollar la producción y comprensión escrita también se puede optar por el trabajo colaborativo. Se puede iniciar un relato que los alumnos deban continuar de manera colaborativa. Para ello, si se utiliza la plataforma Google Classroom se puede usar la aplicación Drive, aunque esto puede generar problemas, en tanto que los alumnos acaban individualizándose. Lo mismo ocurre en el caso de Blackboard, ya que se podría realizar por el foro y también quedaría algo más aislado. En este sentido, siguiendo una metodología más colaborativa es se podría iniciar una conversación o relato que el alumnado deba continuar por la opción de chat, al mismo tiempo que se van corrigiendo errores y subsanando dudas que puedan existir en lo referente a la gramática y al vocabulario. De este modo, el método colaborativo y el basado en tareas se está combinando de algún modo con el flipped classroom, es decir, el alumnado va estudiando y preparando una serie de contenidos que luego aplican en el aula virtual (Educación, 2020). Por todo esto, el alumnado no es un sujeto pasivo en el aula sino un sujeto activo que forma parte de su propia enseñanza, de manera que el profesor se convierte en una guía dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, esta metodología aplicada a la enseñanza de lenguas en las universidades presenciales, sobre todo, conlleva también un cambio en los sistemas de evaluación. El uso de esta metodología conlleva también romper con los sistemas tradicionales, puesto que cuando las clases eran presenciales se evaluaba el trabajo del alumnado de manera continua, así como una prueba final que confirmaba los conocimientos adquiridos. Sin embargo, el hecho de relegarnos a plataformas ha dificultado esta última fase de evaluación. Es cierto que tanto Google Classroom como Blackboard Collaborate aportan nuevos sistemas de evaluación a través de sus respectivas plataformas. Aun así, la honestidad de algunos alumnos tiende a ponerse en duda en muchas ocasiones. El caso de Google Classroom permite la posibilidad de dificultar el acceso a otras páginas que no sea la del Formulario de Google. Asimismo, Blackboard Collaborate permite al profesorado controlar qué ha hecho

exactamente el alumnado en la evaluación. En cualquier caso, en la era digital existen numerosas formas de acceder a informaciones para llevar a cabo prácticas poco honestas.

Por esta razón, el uso de esa metodología combinada de un método basado en tareas, junto con un método comunicativo y de clase invertida conlleva que la evaluación se adapte al alumno. Dicho de otro modo, se busca a través del uso de estos tres métodos elaborar una evaluación continua en la que se valore el trabajo diario del alumnado a la hora de aprender una lengua. Estamos acostumbrados que la mejor manera de evaluar es a través de un examen, pero la utilización de este muchas veces puede no ser la más adecuada. Este hecho se ha vislumbrado con el desarrollo de la COVID-19, por lo que es necesario que se use otras técnicas de evaluación basadas en el trabajo colaborativo de cada alumno y alumna dentro del aula virtual con el fin de comprobar si ha adquirido los conocimientos.

Por último, teniendo en cuenta todo esto, también sería necesario desarrollar un sistema de inteligencia artificial, así como un sistema de cuantificación de datos basado en el big data y en el data mining que permita controlar las veces que el alumnado ha accedido a estas actividades. El big data y el data mining son un sistema que analiza datos en base a una metodología estandarizada (Nisa Ávila, 2021). El establecimiento de sistemas de data mining puede contribuir a analizar lo que ha realizado el alumnado de una manera clara, al mismo tiempo que especifica las veces que ha interactuado dentro del aula. Este hecho contribuye a que el profesorado universitario no valore exclusivamente la asistencia, sino también la participación e interacción del alumnado. Por tanto, si existiera indicios de que el alumnado asiste a las clases, pero no colabora, pudiera establecerse una tutoría individualizada con él. Además, el uso de una inteligencia artificial básica, asociada a estas plataformas, permitiría interactuar a nuestros alumnos con ella en la lengua que se está aprendiendo, al mismo tiempo que nos permite sugiere las necesidades y carencia que puede tener el alumnado mientras está aprendiendo una lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES

Respecto a las conclusiones, es preciso decir que la pandemia promovida por la COVID-19 ha cambiado nuestras vidas por completo. Por tanto, es necesario adaptarse a la nueva situación de la mejor manera posible. Para ello, se han desarrollado diferentes plataformas que han ayudado al profesorado universitario continuar con sus clases, aportando al alumnado una enseñanza de calidad. No obstante, el uso de aplicaciones no es suficiente. Es necesario cambiar la mentalidad tanto del profesorado como del alumnado. Hay que motivar al alumnado a que participe de manera honesta y colaborativa, iniciando un proceso de aprendizaje progresivo.

En este contexto, las plataformas que más aceptación han tenido han sido Google Classroom y Blackboard Collaborate, dado que permite usar múltiples tareas fomentando la participación comunicativa y colaborativa. De este modo, Zoom quedó relegada a un segundo plano, entre otras cosas, porque su utilización presenta algunos inconvenientes a la hora de intentar realizar tareas colaborativas. Es más, la posibilidad de tener que usar diferentes planes conlleva que sea un sistema más encopetado que el uso de las otras dos plataformas que han sido analizadas en este trabajo.

Aun así, por mucho que el profesorado universitario se haya adaptado a las nuevas tecnologías, es necesario que se cambie también el enfoque a la hora de enseñar idiomas dentro de la universidad. No se trata exclusivamente de usar una aplicación como las analizadas en este trabajo, sino también cambiar la metodología y la forma de enseñanza. Pues, por mucho que se quiera, las clases virtuales no pueden ser iguales que las clases presenciales, por lo que se requiere un cambio en la metodología con el fin de poder generar una enseñanza de calidad dentro de las universidades españolas.

6 REFERENCIAS

- Blackboard (n. d.). Blackboard Collaborate: Una Herramienta de Aula Virtual Diseñada para la Educación. Blackboard. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.blackboard.com/es-lac/teaching-learning/collaboration-web-conferencing/blackboard-collaborate>
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Educación (2020, 3 de marzo). Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora. UNIR Revista. UNIR. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>
- Educación 3.0 (2021, 4 de febrero). Google Classroom: herramientas para la organización del aula. Educación 3.0. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/google-classroom-herramientas-para-mantener-organizado-el-aula/>
- Google Classroom (2014). Google. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://classroom.google.com/u/0/h>
- Google for Education (n. d.). Google Workplace for Education. Google. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://edu.google.com/intl/es-419/products/workspace-for-education/education-fundamentals/>
- Help Blackboard (n. d.). Ayuda sobre la Aplicación Blackboard. Blackboard. Recuperado el 22 de junio de 2021, de https://help.blackboard.com/es-es/Blackboard_App
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 18 de junio de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Nisa Ávila, J.A. (2021) Teoría del Mosaico y Data Mining: análisis jurídico del estado actual en comparativa con la Theory Modular Data Privacy, recuperado el 22 de junio de 2021 de <https://elderecho.com/teoria-del-mosaico-y-data-mining-analisis-juridico-del-estado-actual-en-comparativa-con-la-theory-modular-data-privacy>
- Reuters Staff (2020, 22 de abril). Zoom participant numbers top 300 million despite growing ban list, shares hit record (April 23). Reuters. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.reuters.com/article/us-zoom-video-commn-encryption-idUSKCN22420R>
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S.(1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.

- Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.
- Tillman, M. (2021, 15 de febrero). ¿Qué es Zoom y cómo funciona? Además de consejos y trucos. Pocket-lint. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.pocket-lint.com/es-es/aplicaciones/noticias/151426-que-es-el-zoom-y-como-funciona-ademas-de-consejos-y-trucos>
- UC3M (n. d.). Blackboard Collaborate. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://www.uc3m.es/uc3mdigital/guia-herramientas/blackboard-collaborate>
- Web del Maestro CMF (2020, 18 de abril). ¿Cómo crear un examen y calificarlo en Google Classroom? Tutorial para hacer exámenes en google classroom. Web del Maestro CMF. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://webdelmaestrocmf.com/portal/como-crear-un-examen-y-calificarlo-en-google-classroom/>
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

MÁS ALLÁ DE LA GAMIFICACIÓN:
EVALUACIÓN DE *MENTIMETER* COMO HERRAMIENTA
PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL Y *ONLINE* EN
CIENCIAS SOCIALES

FRANCISCO FRANCÉS GARCÍA
Universidad de Alicante

LLUÍS CATALÀ-OLTRA
Universidad de Alicante

AGUSTÍN GARCÍA-RAMOS
Universidad de Alicante

ELOY GARCÍA-GARCÍA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que la situación actual de crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha tenido un enorme impacto en los sistemas de enseñanza.

La situación educativa generada por esta nueva variedad de coronavirus ha supuesto un reto a la vez que una oportunidad para transformar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

El estudio presenta los datos de una investigación llevada a cabo en dos asignaturas pertenecientes a los grados de Trabajo Social y Maestro en Educación Infantil impartidos en la Universidad de Alicante en el curso 2020-2021. La experiencia se despliega a partir de la implementación en la dinámica docente de estas asignaturas de la herramienta *Mentimeter* como recurso de interacción, en un escenario de enseñanza dual que combinaba la docencia presencial y *online*.

1.1. ANTECEDENTES: LA DOCENCIA *ONLINE* Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El espectacular desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en lo sucesivo) desde finales del siglo pasado ha traído consigo un sinfín de innovaciones en todos los ámbitos educativos. Conceptos y expresiones que hace unos años eran totalmente desconocidos o, todo lo más, parecían formar parte de un futuro lejano, como educación *online*, aulas virtuales o gamificación, han pasado a formar parte del paisaje cotidiano en la docencia (Graziani, 2020). No cabe duda de que nos hallamos en un momento crucial, en el que nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje han empezado a complementar, e incluso a sustituir a ciertas metodologías educativas tradicionales.

Las nuevas dinámicas de aprendizaje incorporan con grados de intensidad variable, pero de manera ineludible, los recursos que ofrecen las TIC. La asunción de este nuevo marco de posibilidades lleva aparejadas también reorientaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se derivan esencialmente de la eliminación de barreras espaciotemporales para el desarrollo de actividades en las sesiones docentes, así como de giros en los roles de los agentes que interactúan en esas sesiones. Las instituciones de educación superior no son ni mucho menos ajenas a estos cambios.

Y las transformaciones en la enseñanza universitaria no se pueden valorar en ningún caso sin tener en cuenta la confluencia de factores intrínsecos a la evolución de las metodologías de aprendizaje y a factores extrínsecos al propio sistema educativo (Salinas, 2004). Particularmente, podemos hablar de tres líneas de cambio que definen el terreno de la innovación en la docencia universitaria (figura 1).

En primer lugar, cabe hablar de los cambios acontecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en lo sucesivo). El modelo que acompaña al EEES va más allá de la mera armonización y estandarización de la enseñanza universitaria en la Unión Europea. Supone también la apuesta por un conjunto de recomendaciones que abordan explícitamente las metodologías de aprendizaje, las habilidades que tanto

docentes como estudiantes deben desplegar en el proceso de enseñanza, y una reformulación de los roles de ambas figuras en el contexto del aula. Los cambios incluyen aspectos como la focalización de la enseñanza en la adquisición de competencias, el fomento del trabajo autónomo del alumnado, la transformación de la figura del docente en facilitador del aprendizaje, o una dinámica de atención más personal e individualizada.

Un segundo eje en el que acontecen factores que propician la innovación docente es el vinculado a la eclosión de herramientas, plataformas o aplicaciones que facilitan recursos para la docencia *online*. Estos nuevos recursos, constantes ya en cualquier recomendación educativa, han supuesto un reto a la vez que una oportunidad para desbordar la dinámica tradicional de trabajo en clase. Su uso reorienta necesariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje por varios motivos, entre otros porque conlleva la deslocalización en el tiempo y en el espacio de ciertas actividades facilitando la flexibilidad del aprendizaje, supone una redefinición de protocolos didácticos, conlleva una nueva concepción de las dinámicas y los roles dentro del aula, aumenta la variedad de soportes de trabajo, pero sobre todo podemos entender que el uso generalizado de las TIC viene acompañado de un cambio en la propia experiencia de enseñanza-aprendizaje para todos los actores implicados en el proceso.

Finalmente, una tercera línea que delimita el terreno de juego de la innovación docente universitaria viene dada por las constantes transformaciones en la naturaleza de interacción y comunicación en el segmento demográfico que nutre las cohortes jóvenes de edad predominante en la población universitaria. El uso de recursos tecnológicos de comunicación constituye para esta población un formato interiorizado en la transmisión de información y en la comunicación interpersonal, de manera que la integración de estos modos comunicativos en la dinámica de aprendizaje permite aprovechar un canal ya natural para la mayor parte de los estudiantes. Y supone a la vez sin duda un reto para la docencia, que debe afrontar la adaptación de contenidos y formatos de enseñanza a este tipo de claves interactivas.

FIGURA 1. Factores que confluyen en la definición del espacio de la innovación docente universitaria



Fuente: Elaboración propia

1.2. LA COVID-19 COMO CATALIZADOR DE LA DOCENCIA DUAL Y *ONLINE*

Sin duda alguna, la pandemia provocada por la COVID-19 ha acelerado hasta límites insospechados la adopción de innovaciones pedagógicas. Esa aceleración ha dado lugar a cambios coyunturales, pero también estructurales en los sistemas pedagógicos. De la noche a la mañana, y en todos los rincones del planeta, la comunidad educativa se ha visto obligada a articular mecanismos para intentar responder a los desafíos que implica la no presencialidad. Tan titánico esfuerzo ha tenido un éxito desigual, pues, como suele suceder en todos los procesos de cambio abrupto, este ha generado una importante bolsa de perjudicados. Así, se estima que más de 376 millones de estudiantes en todo el mundo quedaron excluidos del proceso de aprendizaje en los primeros meses de la pandemia (Huang et al., 2020).

Sin embargo, numerosas voces contemplan la pandemia también como una oportunidad, en la medida en que ha permitido, por un lado, revisar ciertos modelos de enseñanza y, por otro, la implementación de innovaciones didácticas que hasta hace no mucho parecían poco menos que ciencia ficción (Graziani, 2020). En efecto, el confinamiento, las limitaciones a la movilidad y la imposición de la llamada *distancia social* han forzado la búsqueda precipitada de alternativas al modelo presencial síncrono, que ha sido sustituido bruscamente —quién sabe si con carácter temporal o permanente— por otros paradigmas educativos y pedagógicos en los que el componente digital tiene un peso determinante (Badoiua et al., 2020). Entre las características más acusadas de esos nuevos paradigmas figuran, sin ánimo exhaustivo, la flexibilidad (Avellaneda, 2020; Huang, 2020) y el aprendizaje autónomo (Aiassa et al., 2020; Leiva et al., 2020).

Como contrapartida, la premura a la hora de implantar los antedichos paradigmas alternativos ha sacado a la luz muchas de las carencias de los sistemas educativos, en forma de falta de previsión, dificultades y asimetrías en el acceso a la tecnología o carencias entre los actores implicados en la enseñanza y el aprendizaje. De resultas de ello, junto a la consabida brecha digital, se han hecho patentes otras de distinta índole, como la que tiene que ver con las diferentes capacidades pedagógicas del profesorado (Avellaneda, 2020; Huang, 2020; Leiva, 2020). Y no solo eso: también han aflorado otras barreras en el uso de las TIC. Una de ellas tiene que ver con las desigualdades cognitivas entre el alumnado, lo que en ocasiones obligaría a un acompañamiento más cercano en el proceso de aprendizaje por parte del profesorado (Cirimelo et al. 2020). Otras barreras, visibles tanto entre el estudiantado como entre el colectivo docente, parecen residir, según Avellaneda (2020), en una resistencia más o menos evidente al cambio, así como en la aparición de una evidente monotonía, derivada de la poca variación en los recursos y de la forzosa utilización de pantallas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. HACIA UN USO INTENSIVO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En opinión de Crăciun (2020), una de las consecuencias beneficiosas de la pandemia ha consistido en la incorporación a la metodología docente de herramientas digitales, y en especial de las conocidas como *aplicaciones*. Según Avellaneda (2020), estas últimas revisten una serie de ventajas que bien podrían hacer que su incorporación dejara ser algo coyuntural, para convertirse, en definitiva. Entre tales ventajas el autor cita la mayor flexibilidad, la dinamización de la rutina en el aula, la igualación en el acceso a la información, el estímulo a la participación en clase, el favorecimiento de la creatividad o la transformación del rol docente, que pasaría de transmisor a facilitador.

Como cabría esperar, la amplia oferta de aplicaciones informáticas en el ámbito educativo ha originado una competencia intensiva de cara a lograr su popularización y, con esta, su supervivencia en un mercado saturado y en constante renovación. Para Barrios y Vidal (2018), el éxito de una aplicación depende, por una parte, de una serie de requisitos de carácter más bien técnico y, por otra, de las ventajas para los usuarios, ya se trate del alumnado, ya del profesorado. Entre los requisitos más importantes mencionados por estas dos autoras figuran la sencillez en el proceso de interacción, el bajo consumo de datos y la capacidad para permitir un aprendizaje autónomo a partir de la autoevaluación. En cuanto a las ventajas para los estudiantes, se destaca el aumento de la motivación y la participación, mientras que entre las ventajas para los docentes sobresale la capacidad para generar una retroalimentación, que, a su vez, permite aclarar, repasar o reforzar los contenidos.

1.4. LA PLATAFORMA *MENTIMETER*

Según se ha adelantado, son numerosas las aplicaciones con fines educativos que, de un tiempo a esta parte, han aparecido en el mercado. Entre ellas, cabe citar, sin ningún afán omnicompreensivo, Kahoot!, Socrative, Quizizz, Quizalize, Google Forms, Padlet, Mindomo o la que ocupa el presente estudio: *Mentimeter*. A pesar de algunas diferencias de funcionamiento lógicas, todas las citadas tienen una serie de

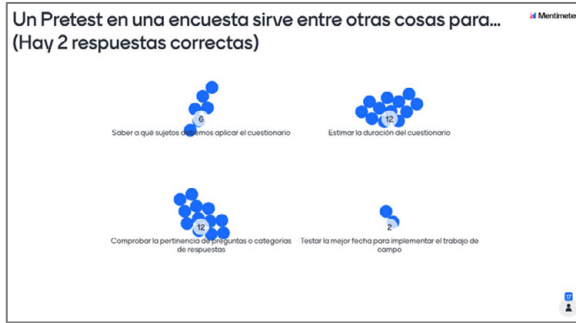
características comunes. La más importante consiste en que permiten interactuar *online* con una audiencia determinada —por ejemplo, con una clase o un grupo de estudiantes— formulando preguntas, planteando juegos o haciendo encuestas. Dado que, como se decía, la interacción es *online* —lo cual no excluye, claro, que pueda tener lugar en el aula, estando presente el alumnado—, la audiencia puede tomar parte en tiempo real desde cualquier dispositivo conectado a Internet. Además, en casi todas las aplicaciones los resultados pueden ser darse a conocer también en tiempo real, lo que facilita la retroalimentación y, con ello, el aprendizaje.

Descendiendo a un nivel más concreto, *Mentimeter*, como todas las aplicaciones antes mencionadas, puede descargarse en teléfonos móviles, ordenadores o tabletas. Su mecánica de funcionamiento es sencilla: tras proporcionar un código de acceso a los participantes, la persona que lleva a cabo la presentación inserta, una tras otra, diferentes diapositivas —que normalmente ha preparado con anterioridad— con distintos formatos de interacción, a las que la audiencia responde en tiempo real a través del dispositivo que esté usando. Después del tiempo asignado para cada diapositiva, o cuando la persona que lleva a cabo la presentación lo estima oportuno, se muestran los resultados globales en la pantalla de cada participante.

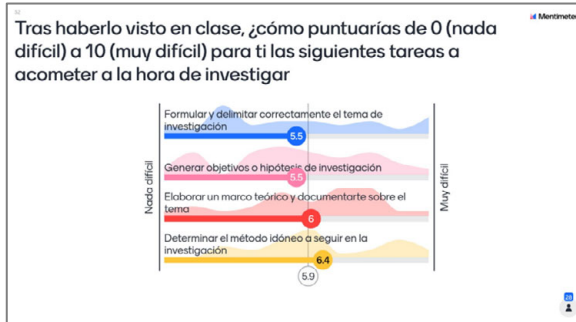
Al igual que la mayoría de las aplicaciones educativas, *Mentimeter* tiene una versión gratuita, algo limitada, y una de pago, mucho más completa, que fue la que se utilizó en el estudio que aquí se presenta. Algunas de las ventajas que ofrece esta versión de pago —ventajas que, a su vez, marcan la diferencia respecto a otras aplicaciones— son la posibilidad de exportar los resultados en varios formatos para su análisis posterior y, sobre todo, la gran variedad de formas de interacción posibles. Entre esas formas de interacción figuran unas más estructuradas, como las preguntas cerradas dicotómicas, politómicas o de respuesta múltiple, las de escala, las de ordenación, las de valoración, y otras menos estructuradas, como las nubes de palabras, que resaltan con mayor tamaño y centralidad los conceptos más repetidos, o las preguntas de respuesta abierta (figura 2).

FIGURA 2. Ejemplo de resultados de la dinámica interactiva con Mentimeter

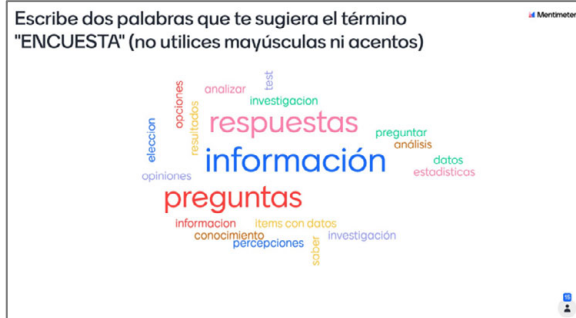
Preguntas cerradas
multirrespuesta



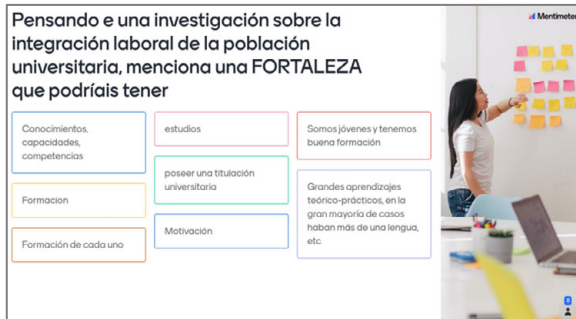
Preguntas de
valoración



Nubes de palabras



Preguntas abiertas
para desarrollar
ideas



Fuente: Elaboración propia

Dado el importante desarrollo alcanzado por *Mentimeter* en los últimos tiempos, son ya numerosos los estudios que han evaluado el uso de la aplicación como complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como cabría esperar, los resultados han sido altamente positivos. Así, según Stanciu (2020), se trata de una herramienta muy bien valorada por su capacidad a la hora de interactuar, por su inmediatez y por la economía de esfuerzo y de tiempo que supone; según Azlan et al. (2020), es muy adecuada en el fomento y la optimización de la participación del alumnado; para Graziani (2020), resulta de gran utilidad por su inmediatez para comprobar el grado de asimilación de la materia por parte del alumnado; finalmente, Leiva et al. (2020) afirman que constituye una herramienta de gran eficacia para acelerar el proceso de toma de decisiones, aceleración que se ve reforzada por la posibilidad de representar esas decisiones de manera gráfica.

La buena acogida de *Mentimeter* ha sido tal que varias investigaciones abogan por extender su uso a todos los modelos educativos, incluida la enseñanza presencial. Para ello, se argumenta que la herramienta mejora sensiblemente el aprendizaje (Kuritzin et al., 2020) y que la transferencia desde el mundo virtual a otras esferas podría efectuarse sin demasiados costes de transición (Cirimelo et al., 2020).

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de la investigación se han centrado en dos ejes de trabajo.

En primer lugar, analizar la percepción del alumnado en relación con el impacto del uso de *Mentimeter* en su experiencia de aprendizaje.

En segundo lugar, valorar el funcionamiento y la utilidad de la herramienta *Mentimeter* en el contexto de enseñanza de titulaciones universitarias de ciencias sociales.

3. METODOLOGÍA

Para la investigación se llevó a cabo un diseño mixto cuantitativo-cualitativo en la recogida de información, combinando una encuesta *online*

con una muestra de 91 alumnos/as de las asignaturas en las que se utilizó *Mentimeter* como herramienta docente (Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social y Sociología de la Educación), y un *focus group* con composición heterogénea formado por 7 alumnos/as pertenecientes a diferentes grupos de clase en la primera de las asignaturas citadas. La estructura del cuestionario utilizado esencialmente se centraba en tres apartados: 1) Valoración de aspectos técnicos y formales de *Mentimeter*; 2) Valoración de *Mentimeter* en diferentes aspectos vinculados con el aprendizaje y la motivación; y 3) Valoración de *Mentimeter* en diferentes aspectos vinculados con la participación y la interacción en las sesiones de clase. Por su parte, la guía del grupo focal estaba compuesta por tres bloques: 1) Introducción, en el que se preguntaba por las ventajas y las desventajas de la docencia *online*; 2) Aplicaciones, en el que se abordaban la experiencia previa del alumnado y las posibilidades de las aplicaciones en la docencia, tanto *online* como presencial; y 3) *Mentimeter*, en el que, de una forma más concreta, se buscaba valorar las impresiones del alumnado respecto al uso de la aplicación en la asignatura.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo y abril de 2021.

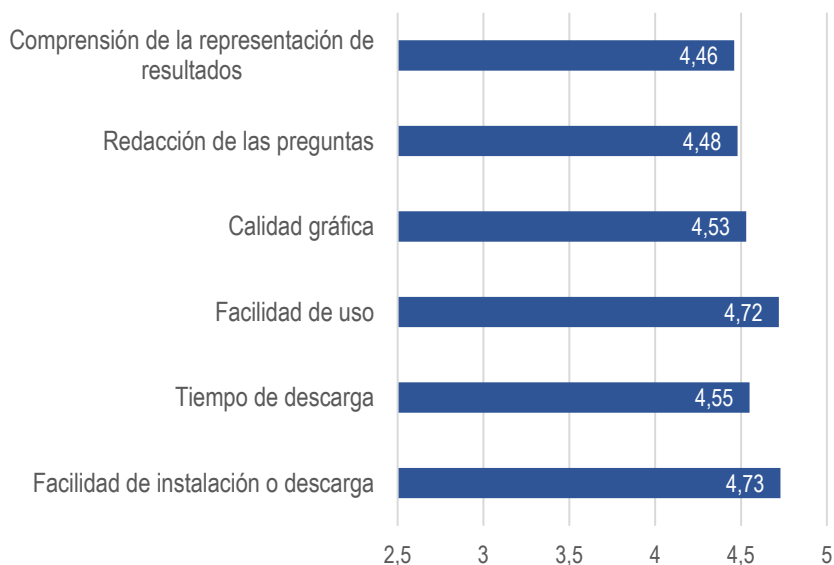
4. RESULTADOS

4.1. USABILIDAD DE LA APLICACIÓN

Cuando se planteó el estudio, una de las primeras preocupaciones de los equipos docentes de las asignaturas en las que se puso en práctica fue calibrar el grado de usabilidad de *Mentimeter*. En ese contexto, el concepto de *usabilidad* adquiriría un significado doble: por un lado, hacía referencia a la facilidad de instalación y manejo de la aplicación y, por otro, a la capacidad de comprensión de las preguntas, las respuestas y los resultados. Tanto en uno como en otro sentido, las calificaciones fueron muy positivas, con promedios de alrededor de 4,5 puntos sobre 5, e incluso por encima de 4,7 en el primer significado aludido, y más concretamente en los ítems “Facilidad de uso” y “Facilidad de instalación o descarga” (gráfico 1). Esa percepción sobre la facilidad y la

inteligibilidad de *Mentimeter* se vio, además, claramente refrendada en el *focus group*.

GRÁFICO 1. Valoración de diferentes aspectos técnicos y formales de *Mentimeter**



* Escala de 1 (= Mínima puntuación) a 5 (= Máxima puntuación)

Fuente: elaboración propia

4.2. ACCESO A LA APLICACIÓN

Respecto al dispositivo utilizado para acceder a la aplicación *Mentimeter* durante las clases, más del 80% del alumnado declaró usar habitualmente el *smartphone* (tabla 1). En esa decisión, además de una mayor familiaridad con dicho dispositivo, pudo pesar la recomendación de los profesores, quienes, a principio del cuatrimestre, aconsejaron descargar la aplicación en el móvil. Entre otras ventajas, la utilización simultánea del móvil y el ordenador permitiría dejar libre este último dispositivo para seguir la clase y la exposición de los resultados en directo, mientras que el acceso exclusivo a través del ordenador obligaría a minimizar ventanas para contestar o visualizar los resultados.

TABLA 1. Dispositivo utilizado habitualmente por el alumnado para acceder a la aplicación *Mentimeter* durante las clases

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Smartphone</i>	75	82,4	82,4	82,4
Ordenador	12	13,2	13,2	95,6
<i>Tablet</i>	4	4,4	4,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Otra de las cuestiones por las que se interesó el estudio fueron las posibles dificultades de acceso a los recursos tecnológicos necesarios para utilizar *Mentimeter* durante las clases por parte del alumnado (tabla 2). Afortunadamente, más del 90% del alumnado declaró no haber tenido problemas en ese sentido, y quienes los tuvieron fue solo de manera esporádica.

TABLA 2. Dificultad de acceso a los recursos tecnológicos necesarios para utilizar *Mentimeter* durante las clases

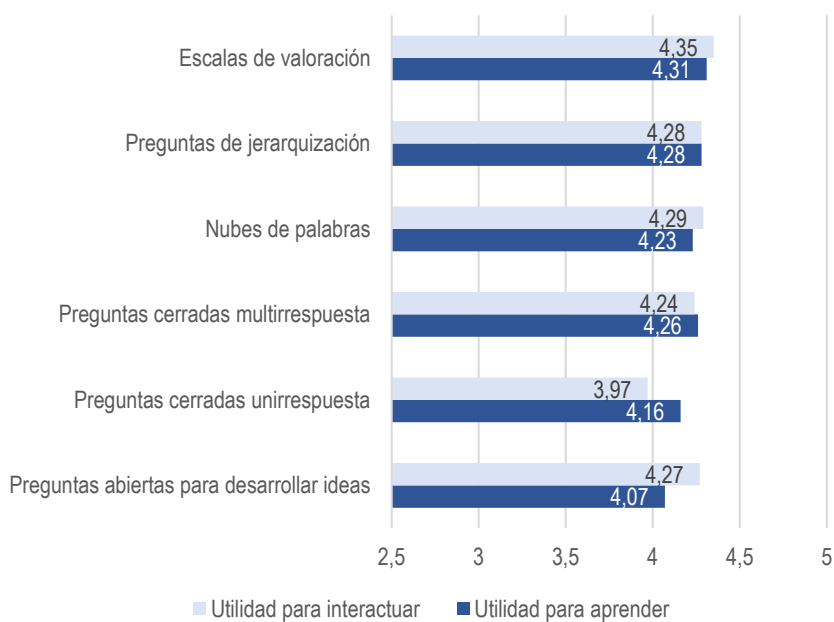
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca o casi nunca	84	92,3	92,3	92,3
Algunas veces	7	7,7	7,7	100,0
A menudo	0	0	0	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

4.3. UTILIDAD DE LOS DISTINTOS TIPOS DE PREGUNTA

Otro de los aspectos que focalizaron la atención del estudio fue la utilidad, tanto para interactuar como para el aprendizaje en sí, de los distintos tipos de pregunta que permite *Mentimeter*. En líneas generales, es posible afirmar que todos los tipos de pregunta alcanzaron una valoración alta o muy alta, con guarismos que oscilaron entre los 3,97 y los 4,35 puntos sobre 5 (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Valoración de la utilidad de diferentes tipos de pregunta en Mentimeter, tanto para aprender como para interactuar en las sesiones*



* Escala de 1 (= Mínima puntuación) a 5 (= Máxima puntuación)

Fuente: elaboración propia

No obstante, si se desciende a un nivel de detalle mayor, los resultados pueden dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, un grupo de cuatro tipos de pregunta —escalas de valoración, preguntas de jerarquización, nubes de palabras y preguntas cerrada multirrespuesta— que obtuvieron valoraciones muy parejas entre sí, de en torno a 4,25 puntos sobre 5, tanto en lo referente a la utilidad para interactuar como a la utilidad para aprender. Por otro lado, dos tipos de pregunta —de una parte, las preguntas cerradas unirrespuesta; de otra, las preguntas abiertas para desarrollar ideas—, que obtuvieron resultados asimétricos: mientras en las primeras la utilidad para aprender sobrepasaba en casi dos décimas a la capacidad para interactuar, en las segundas ocurría exactamente lo contrario. Preguntado el alumnado participante en el *focus group* por esta cuestión, una de las participantes respondió que, cuando se dan muchas preguntas abiertas, es prácticamente imposible que el

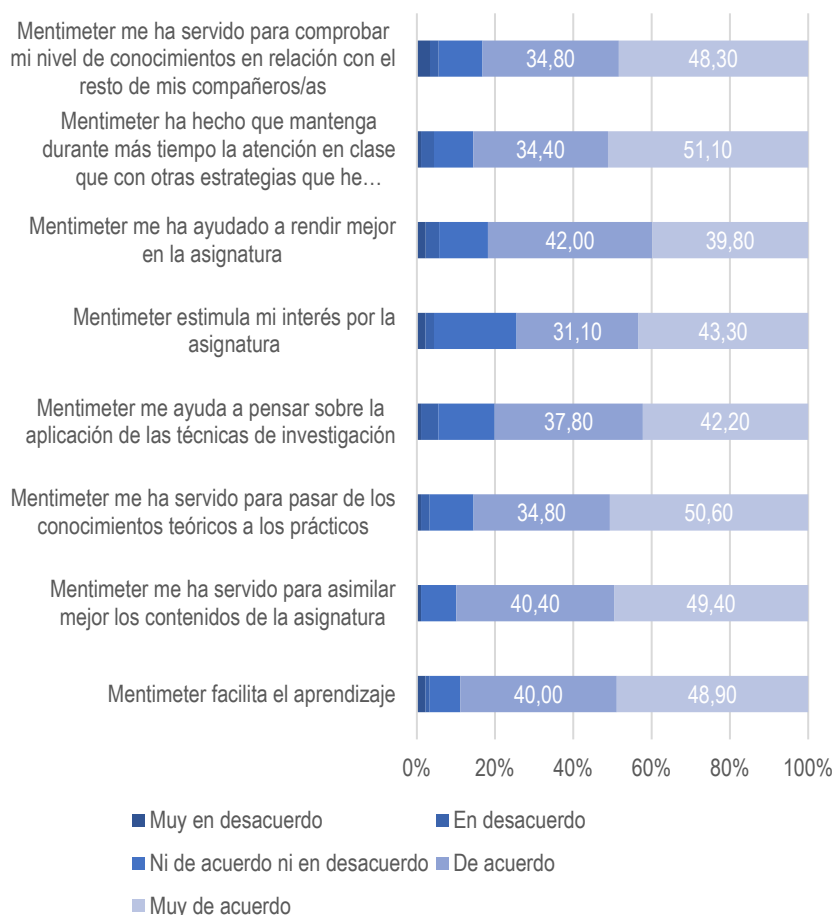
profesorado ofrezca un *feedback* a cada una de ellas, por lo que no les habían resultado tan útiles para el aprendizaje como las respuestas cerradas, en las que, a pesar de existir una menor interacción, sí había una respuesta clara y se ofrecía, por lo general, una explicación concreta.

4.4. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN

En lo tocante a la valoración por parte del alumnado de los diferentes aspectos vinculados con la participación y la interacción (gráfico 3), debe ponerse el acento, ante todo, en el amplio grado de consenso respecto a las bondades de la herramienta *Mentimeter*, con guarismos que, en todos los casos menos en uno superaron el 80% de aceptación. Como complemento a lo anterior, es de destacar asimismo la uniformidad en las valoraciones de vertientes cualitativamente distintas, como las que aludían, de manera respectiva, a aspectos cognitivos, a cuestiones de carácter emocional o a otras cuestiones de tipo comportamental. Por añadidura, una vez más, el análisis desarrollado a través del *focus group* sirvió para corroborar la información obtenida a través del cuestionario. De esta forma, el alumnado participante en este valoró, entre otros asuntos, la utilidad de *Mentimeter* para aumentar la interacción, mejorar la atención y la asimilación de contenidos o facilitar el paso de la teoría a la práctica.

“Sirven [las aplicaciones] para que toda la teoría que nos han soltado en una hora... De la que nos hemos *quedao* [*sic*] con lo mínimo o... O lo que hemos podido quedarnos, por lo menos [...] esa teoría la pasamos a la práctica y, al estar tomándolo como un juego —porque es un juego—, pues... prestamos más atención, estamos [...] ‘a ver si acierto’, ‘a ver si gano’...” [P1]”.

GRÁFICO 3. Valoración de *Mentimeter* en diferentes aspectos vinculados con el aprendizaje y la motivación (%)



Fuente: Elaboración propia

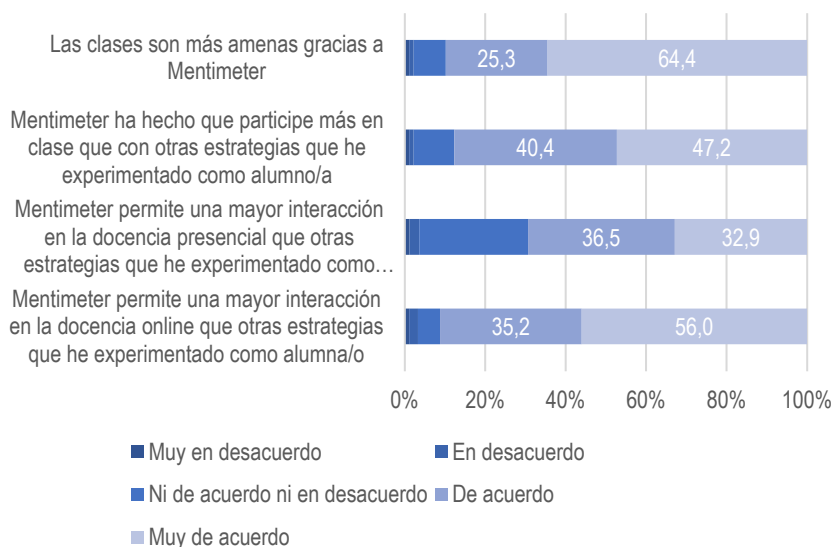
Ahondando en los diferentes aspectos de *Mentimeter* vinculados con la participación y la interacción, hubo nuevamente un importante consenso respecto a que la aplicación hizo más amenas las clases, fomentó la participación y permitió una mayor interacción que otras estrategias, tanto en la docencia presencial como en la *online* (grafico 4). En todos esos ítems se alcanzaron, sumando las categorías de respuesta “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, valores de aceptación cercanos al 90%, excepto en lo relativo a la interacción en la docencia presencial, en la

que el valor rozó el 70% —algo, por otra parte, bastante lógico—. Como complemento, nuevamente el análisis cualitativo desplegado mediante el *focus group* confirmó los hallazgos del estudio cuantitativo, en tanto en cuanto el alumnado señaló que *Mentimeter* había hecho las clases más llevaderas y, a la vez, permitido un alto grado de participación y de interacción, ya fuera en la docencia presencial, ya en la *online*.

[...] todo lo que sea hacer las clases más dinámicas y que haya un *feedback* entre el profesorado y el alumnado durante una clase teórica, yo creo que es bueno, ¿no?” [P2].

“Por supuesto, [el uso de las aplicaciones en la docencia] *online* es como un respiro... Y también es una forma de... esa atención que perdemos tanto, volver a... volver a engancharnos. Pero es que presencial... es una forma de dinamizar mucho más la clase, de enganchar nuestra atención también, y además te permite interactuar de mejor manera...” [P6]”.

GRÁFICO 4. Valoración de *Mentimeter* en diferentes aspectos vinculados con la participación y la interacción (%)



Fuente: Elaboración propia

En consonancia con los resultados ofrecidos anteriormente, debe destacarse el alto índice de aceptación general de la herramienta *Mentimeter*,

que alcanzó una media de 85,16 sobre 100 entre los cuatro grupos analizados (tabla 3). Si se analizan las diferencias entre los distintos grupos, la horquilla de aceptación osciló entre el 78,97 del grupo 88 de la asignatura Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social y el 91,18 del grupo 2 de esa misma asignatura. Por lo que hace a las diferencias intragrupos, el mencionado grupo 88 fue el que registró una mayor varianza, con una desviación típica de 16,54, mientras que la mayor coherencia interna se dio en el también mencionado grupo 2, con una desviación típica de 7,72.

TABLA 3. Índice de aceptación general de la herramienta Mentimeter en función del grupo

Grupo	Media*	N	Desviación típica
Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social 1 (grupo mañana)	83,57	29	14,47
Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social 2 (grupo tarde)	91,18	28	7,72
Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social 88 (grupo en valenciano)	78,97	21	16,54
Sociología de la Educación (campus Alcoi)	86,92	13	10,73
TOTAL	85,16	91	12,37

* Escala de 0 (= Mínima puntuación) a 100 (= Máxima puntuación)

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la mayoría de los casos, los resultados del estudio refrendan, complementan o amplían la literatura científica existente hasta el momento, tanto en un plano más general, relativo a la incorporación de las TIC al ámbito educativo, como en uno más concreto, que atañe a la utilización de *Mentimeter* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere al primero de dichos planos, ha quedado acreditada la rápida naturalización —bien es cierto que forzada por las circunstancias— de las herramientas digitales en el entorno formativo, tal como defienden Badoiua et al. (2020), Crăciun (2020) o Graziani (2020).

En un terreno más específico, *Mentimeter* ha demostrado cumplir sobradamente con los requisitos señalados por Barrios y Vidal (2018) para que una aplicación consiga aceptación, tanto en los aspectos técnicos —usabilidad, facilidad de descarga, bajo consumo de datos, etc.— como en lo que concierne a los usuarios. Ese buen diseño de la herramienta redonda, a tenor de lo observado en el cuestionario y en el *focus group*, en una serie de ventajas ya enumeradas genéricamente por Avellaneda (2020) y, de una forma más detallada, por otros estudios. Entre estos estudios, cabe destacar las conclusiones de cariz pedagógico de Azlan et al. (2020) respecto al fomento de la participación en clase, las de Graziani (2020) respecto a la mayor facilidad para comprobar la correcta asimilación de la materia, o las de Kuritza et al. (2020) respecto a la mejora del aprendizaje en general. En un plano diferente, vale la pena destacar que, al igual que en el estudio de Stanciu (2020), en el que aquí se presenta la valoración de la aplicación fue muy elevada en todos los ítems.

Finalmente, el único punto en el que los resultados del estudio han diferido de parte del corpus teórico consultado —concretamente, en relación con algunos pasajes de los análisis de Avellaneda (2020), Cirimelo et al. (2020), Huang (2020) y Leiva (2020)— es el que tiene que ver con la existencia de brechas, ya sean digitales, cognitivas o pedagógicas. Casi con toda seguridad, la ausencia de brechas en este estudio debe atribuirse a lo avanzado de la pandemia, pues, al contrario de lo que ocurrió en los primeros compases del confinamiento, la mayoría del alumnado y del profesorado se ha provisto de los medios técnicos necesarios para la docencia *online* y ha adquirido una serie de conocimientos de los que antes seguramente careciera. En cualquier caso, parece conveniente matizar que lo que sí se detectó, en la línea de lo avanzado por Avellaneda (2020), fue un notorio cansancio entre los estudiantes como consecuencia del uso intensivo de las pantallas en la docencia.

6. CONCLUSIONES

A la vista de todo lo anterior, no cabe duda del protagonismo que aplicaciones como *Mentimeter* están adquiriendo en los múltiples debates sobre el papel de las TIC en la docencia en tiempos de pandemia y en un futuro cercano.

Quizá el más importante de esos debates gire en torno a si las herramientas tecnológicas constituyen un complemento a las estrategias tradicionales de interacción entre el profesorado y el alumnado, o si nos hallamos ante un cambio de paradigma educativo. En ese sentido, los resultados obtenidos apuntan más bien a la primera de esas posibilidades, pues la aplicación *Mentimeter*, por sí sola o al alimón con otras parecidas, no parece capaz de sustituir al sistema de enseñanza-aprendizaje más arraigado. Sin embargo, sí puede subsanar muchas de las debilidades de dicho sistema, modificando, al menos en parte, su naturaleza misma.

Otro debate, derivado del anterior, tiene que ver con la permanencia o no de las aplicaciones en el ámbito educativo una vez se recupere la presencialidad en las aulas. A ese respecto, *Mentimeter* ha demostrado ser mucho más que un recurso de gamificación o de dinamización interactiva de la enseñanza, para erigirse como una herramienta pedagógicamente útil, consistente y con entidad propia. Por tanto, su presencia no tendría por qué circunscribirse a la docencia *online*, sino que podría extenderse a otros formatos, como la docencia presencial o la dual.

Abundando en la entidad propia de *Mentimeter*, se antoja pertinente recapitular algunas de sus fortalezas. En primer lugar, la aplicación ha sido capaz de paliar dos de los principales hándicaps de la educación *online*, como son la falta de atención del alumnado y la incapacidad para interactuar de manera fluida. En segundo lugar, ha demostrado su idoneidad para afianzar los conocimientos adquiridos. A ello debe sumársele el hecho de que se trata de una herramienta inclusiva y usable, bien valorada por el alumnado y de enorme utilidad también para la figura docente, en la medida en que esta dispone de una retroalimentación inmediata que permite reorientar o reforzar en tiempo real las necesidades detectadas en el aprendizaje.

Para acabar, conviene hacer constar algunas de las posibles debilidades o puntos de mejora de la investigación. En lo concerniente a esta cuestión, ha de tenerse en cuenta, por ejemplo, que el trabajo de campo fue realizado en plena pandemia, y más concretamente en un periodo en el que la docencia, a pesar de ser dual en teoría, se desarrolló, en la práctica, casi íntegramente a distancia. Ello podría haber implicado que el alumnado que cumplimentó el cuestionario fuera, por una parte, el más motivado y predispuesto a usar la aplicación y, por otra, el menos afectado por una potencial brecha digital. En caso de ser así, no debe descartarse un cierto sesgo de los resultados respecto al conjunto de los estudiantes de los cuatro grupos analizados. Al margen de esa cuestión, el equipo investigador hubiera deseado celebrar más grupos focales, pues el único que tuvo lugar aportó una información rica y refinada. Sin embargo, las dificultades derivadas de la pandemia y de la conciliación de horarios hicieron irrealizable ese deseo.

A la luz de esas consideraciones, en futuras investigaciones se recomendaría garantizar la máxima heterogeneidad de la muestra y aumentar el peso del análisis cualitativo. Además, sería de gran interés comprobar la acogida de *Mentimeter* en la docencia presencial, así como comparar dicha acogida con la de otras aplicaciones parecidas.

7. REFERENCIAS

- Aiassa, G. et al. (2020). *Nuevas Prácticas de Enseñanza y Evaluación Virtual en Ingeniería*. Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones.
- Avellaneda, F. J. (2020). *Empleo de la Herramienta Tecnológica Quizizz en el rendimiento académico de la asignatura Legislación militar de los estudiantes de segundo curso en la Escuela Superior Militar “Eloy Alfaro”* [TFM]. <http://repositorio.espe.edu.ec/xmlui/handle/21000/22461>
- Azlan, C. A. et al. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic. *Physica Medica*, 80, 10–16.
- Badoiua, G. et al. (2020). Herramientas de gamificación. *International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11848>

- Barrios, S. y Vidal, A. (2018). Dispositivos y herramientas en el aula universitaria. *XIII Jornadas de Docentes Universitarios en Tecnologías de Información en Ciencias Económicas*, Buenos Aires (Argentina).
- Crăciun, D. (2020). The impact of emergency remote teaching on science pre-service teachers at the West University of Timișoara. *Journal of Pedagogy*, LXVIII (2), 7-30. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.2/7>
- Graziani, I. (2020). L'effetto del COVID sulla didattica. *EDiMaST: Experiences of Teaching with Mathematics, Sciences and Technology*, 6, 9-27.
- Huang, R. H. et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Kuritzia, V. C. et al. (2020). Interactive presentation digital tool Mentimeter perceived as accessible and beneficial for exam preparation by medical students. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 1(2), 63-67. <https://doi.org/10.25082/AERE.2020.02.002>
- Leiva, K. A. et al. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95-100.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1): 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Stanciu, M. (2020). Digital methods vs. Experiential methods. *E-Learning & Software for Education*, 1, 603-611.

TWITTER COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA Y DE LA EMPRESA

DAVID GONZÁLEZ AGUDO
Universitat de València

PAU INSA SÁNCHEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ENSEÑAR HISTORIA ECONÓMICA EN UN MUNDO CAMBIANTE

Para algunos historiadores económicos con larga experiencia docente, las generaciones más jóvenes están acostumbradas a vivir «en tiempo real». Estas nuevas cohortes de estudiantes (especialmente, a partir de la llamada *generación Z*, nacida entre 1995 y 2010) considerarían el pasado y su conocimiento como algo «completamente inútil» (Mocarelli, 2021). A esto cabe añadir un cambio sin precedentes desde el mundo de la palabra escrita, que requiere un tiempo de asimilación, al mundo de la imagen, caracterizado por su celeridad y el uso de fotos, vídeos y emoticonos. El resultado sería la adaptación del cerebro de estas nuevas generaciones al estímulo digital, entrando en un estadio multitarea, de mayor rapidez. Sin embargo, el principal problema sería la falta de lectura y esto podría derivar en la pérdida de algunas cualidades humanas, como el pensamiento crítico, la introspección o la empatía.

Por consiguiente, el reto consistiría en cómo despertar el interés por ese pasado; es decir, adaptar los conocimientos del historiador/docente, derivados de otra época, a las mentes cambiantes del alumnado actual. A este respecto, algunas innovaciones docentes han conseguido demostrar que los procesos económicos y sociales son complejos, que se alejan de la dicotomía *blanco-negro* (muy presente en las redes sociales) y que el

pasado puede ser una herramienta de extraordinario valor para entender el momento presente.

1.2. USO DE *TWITTER* EN CLASE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La pandemia COVID-19 y los confinamientos han precipitado el crecimiento del uso de internet y redes sociales. Entre abril y junio de 2020, el tiempo medio de uso en internet a nivel mundial aumentó en 15 minutos respecto al mismo periodo del año precedente, rozando un total de siete horas diarias. Más de un tercio (2 horas y 29 minutos) se dedicó a utilizar redes sociales. En octubre de 2020, este tipo de plataformas superó, por primera vez, los cuatro mil millones de usuarios.⁸²

La red social *Twitter* se ha convertido en una de las principales herramientas de comunicación. En octubre de 2020, la plataforma estaba en el puesto 17 de las más utilizadas en todo el planeta (con más de trescientos cincuenta millones de usuarios) y en el puesto 11 en términos de tráfico web (con más de 4.100 millones de visitas).⁸³ Este desfase entre número de visitas y usuarios se explica por una proporción notable de visitantes «anónimos» o «pasivos» que estarían utilizando *Twitter* como fuente de noticias e información. Esta circunstancia subestima, por tanto, el crecimiento potencial de la citada red como medio de comunicación.⁸⁴

Aunque *Twitter* se emplea, de forma predominante, como medio de entretenimiento, la plataforma parece ser también útil en fines educativos. Por ejemplo, Malik *et al* (2019) reúnen hasta 103 estudios en lengua inglesa, publicados entre 2007 y 2017, sobre el uso de *Twitter* en diferentes disciplinas de la educación superior europea y norteamericana. En ellos se destaca la capacidad de la red social para incrementar las

⁸² Digital 2020 October Global Statshot Report, <https://datareportal.com/reports/digital-2020-october-global-statshot>, 25/01/2021.

⁸³ En España, *Twitter* cuenta, en la actualidad, con unos 7,5 millones de usuarios, *ibidem*.

⁸⁴ Al no ser necesario suscribirse para leer los tweets, los usuarios «pasivos» de la red tendrían pocos incentivos para crear una cuenta *Twitter*, Digital 2020 October Global Statshot Report, <https://datareportal.com/reports/digital-2020-october-global-statshot>, 25/01/2021.

habilidades de aprendizaje, la interacción y la comunicación entre profesores y alumnos. De hecho, su sistema de *micro-blogging*, que permite la mejora de la calidad docente, ha llevado a muchas instituciones académicas a implementar *Twitter* como herramienta educativa.

En España, uno de los estudios más tempranos de implementación de *Twitter* en clases de Historia Económica fue el elaborado por López y Tascón (2013) en la Universidad de Oviedo. Utilizando la red para discutir la crisis económica y financiera iniciada en 2008, los autores resaltan la utilidad de *Twitter* como fuente de información-comunicación, concluyendo que se trata de una herramienta idónea, no sólo para la docencia de Historia Económica, sino también para el resto de las ciencias sociales.

La mencionada red se ha empleado en diferentes técnicas docentes. Dos de las más usuales son: 1) la asignación de etiquetas o *hashtags* para destacar tópicos o temas de interés en las asignaturas; y 2) la discusión de entradas o *tweets* relacionados con esos mismos temas. La experiencia recomienda una implementación cautelosa, definiendo las instrucciones a los alumnos con claridad y siempre considerando las limitaciones del sistema.

¿Cuál serían los puntos débiles a la hora de utilizar este tipo de plataformas en clases de Historia Económica y de la Empresa? Según Malik *et al* (2019), a nivel general, los inconvenientes se relacionan con las restricciones de espacio (límite de 280 caracteres por *tweet*), el exceso de información, los posibles problemas de privacidad y las noticias falsas o *fake news*. Sobre el último aspecto, Moreno-Vera y Monteagudo (2019) aducen que la falta de perspectiva histórica y la influencia del contexto social, político y económico del momento puede acarrear interpretaciones erróneas de los acontecimientos históricos.

A este respecto, el Premio Nobel de Economía, Daniel Kahneman (2011), argumenta que el ser humano tiende a inducir afirmaciones generales sobre hechos particulares. Esto se explicaría por la gran diferencia de perspectiva entre la evidencia estadística y la forma en que percibimos un caso individual. En la vida diaria, las creencias

personales son difíciles de remover a base de estadísticas causales.⁸⁵ No obstante, este razonamiento vendría a cuento para aprovechar las virtudes de una red social como *Twitter*, siempre y cuando los «hilos» y *tweets* contengan casos representativos que ayuden al alumnado a entender y recordar los principales conceptos.

En cualquier caso, la literatura existente sobre el uso de *Twitter* en el ámbito educativo superior es aún escasa, cubriendo muy pocas disciplinas. De los más de cien trabajos de la compilación de Malik et al (2019), apenas hay seis estudios sobre «Ciencias Sociales», uno sobre Economía y otro sobre Historia. Es decir, que, en el terreno de la Historia Económica, el campo de trabajo es aún muy amplio. De igual modo, otra de las críticas es la necesidad de establecer un marco experimental homogéneo, con indicadores unificados en cuanto a evaluación y grados de participación. Es por ello que nuestro proyecto pretende realizar una contribución al respecto.

1.3. MOTIVACIÓN

La asignatura *Historia Económica y de la Empresa* (35810) forma parte del bloque curricular de Formación Básica (FB) de los Grados en Administración y Dirección de Empresas (GADE) y Finanzas y Contabilidad (GFYC) de la Universitat de València. La evaluación de esta se divide en dos bloques: 1) el examen final, que representa un 60 por ciento de la calificación global; y 2) la evaluación continua, que supone el 40 por ciento restante. Esta última se divide, a su vez, en dos componentes: a) seis prácticas en grupo sobre los temas de Historia de la Empresa, que constituyen el 30 por ciento de la nota global; y b) dos pruebas tipo test de opción múltiple que se realizan en diferentes momentos del curso y que suman el 10 por ciento de la nota global. Respecto de las seis prácticas grupales, cuatro de ellas consisten en la realización de

⁸⁵ "We can't assume that they (students) will really learn anything from mere statistics. Let's show them one or two representative individual cases to influence their System 1. No need to worry about this statistical information being ignored. On the contrary, it will immediately be used to feed a stereotype", Kahneman (2011), p. 174. El autor distingue dos sistemas de pensamiento: 1) uno instintivo, rápido y emocional; y 2) uno más sólido, lógico y lento.

un trabajo/exposición sobre empresas y empresarios de la Primera, Segunda y Tercera Revoluciones Industriales, que les han sido asignados con anterioridad por parte del profesor.

El hecho de ser una asignatura de carácter humanístico en grados relacionados con la economía y la empresa genera el inconveniente de la escasa percepción, por parte del alumnado, del vínculo de la materia con los objetivos generales del grado que estudian y, por ende, con su futuro desempeño profesional. Para muchos estudiantes, la Historia Económica tiene una menor aplicación práctica que asignaturas que se cursan contemporáneamente, como pueden ser las relacionadas con la Contabilidad o el Derecho Mercantil, u otras que constituyen además un requisito previo para la superación de asignaturas de cursos superiores. Otro problema añadido reside en la dificultad para estudiar y asimilar los contenidos; un hecho que, año tras año, los alumnos ponen de manifiesto en su interacción con el profesorado.

La irrupción de la pandemia por COVID-19 no ha hecho sino agravar estos tradicionales obstáculos. Además, desde la perspectiva docente, el confinamiento obligó a adaptar las tareas de evaluación continua a una modalidad híbrida o totalmente en línea, con el requisito añadido para el profesorado de ser capaces de adaptarse a las cambiantes circunstancias. Ante tal situación, las prácticas, consistentes en la elaboración de un trabajo y una exposición grupal, se reconvirtieron en trabajos individuales en formato tradicional, que debían ser entregados en forma de documento a través de Aula Virtual de la asignatura. Como es natural, esta solución de emergencia tenía el inconveniente de que se prescindía del aprendizaje activo por parte de los estudiantes y la interacción con el resto de sus compañeros en el desarrollo de las competencias propias de la asignatura.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, y siguiendo las recientes recomendaciones de Cassany (2021), optamos por adoptar las redes sociales y, en concreto, *Twitter* como una nueva herramienta de aprendizaje virtual con la que reorientar el entorno de aprendizaje y guiar lo que ocurre en clase.

De este modo, en la sección 2 establecemos los principales objetivos de este proyecto y la metodología utilizada para llevarlo a cabo. Después, se ofrecen los resultados preliminares del estudio. Finalmente, ofrecemos unas conclusiones y unas breves indicaciones sobre futuras vías de investigación al respecto.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto es estudiar si, como parece apuntar la literatura reciente en otras disciplinas, la implementación de *Twitter* como herramienta de trabajo y evaluación permite mejorar el aprendizaje, la interacción y la efectividad de la docencia en Historia Económica y de la Empresa. Así, nuestros objetivos específicos son dos: el primero es proponer una alternativa a la entrega tradicional de trabajos prácticos en forma de hilos *Twitter* en diversos grupos de la asignatura de Historia Económica y de la Empresa, en el grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía de la Universitat de València; el segundo es evaluar la efectividad de la citada opción a partir del rendimiento académico del alumnado y de algunos indicadores de satisfacción.

3. METODOLOGÍA

Tres acciones principales permiten resumir la metodología aplicada. En primer lugar, la creación de un espacio en *Twitter* que sirva como punto de encuentro en el que los estudiantes pudieran compartir sus contenidos e interactuar entre ellos. En segundo lugar, la publicación, por parte de los estudiantes, de los hilos referentes a los distintos empresarios y empresas. Por último, se realiza una evaluación de la efectividad de la propuesta, a través de la elaboración de una encuesta de satisfacción a los alumnos participantes. En los tres subepígrafes siguientes se describen en detalle dichas acciones.

3.1. CREACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA *TWITTER* DE LA ASIGNATURA

Antes de dar comienzo el período lectivo de la asignatura, el equipo docente de los grupos que iban a participar en esta experiencia se encargó de poner en marcha puntos de encuentro en la red social *Twitter*. Dichos puntos de encuentro se materializaron a través de dos *hashtags* o etiquetas que servirían de referencia para los alumnos y profesores participantes en el proyecto. El equipo docente acordó facilitar el acercamiento y la interacción, no sólo entre alumnos del mismo grupo, sino además entre alumnos de otros grupos que, de otro modo, no se produciría.

El objetivo de esta interacción cruzada es doble. Por un lado, se trata de fomentar que los estudiantes puedan inspirarse en el formato de los trabajos de otros compañeros para elaborar los suyos propios. Por otro lado, pretendemos que los estudiantes puedan tener acceso a trabajos sobre el mayor número de empresarios y empresas posibles, de manera que puedan utilizar dichos hilos como material de estudio a la hora de enfrentar el examen final. Para ello, se crearon dos etiquetas bien diferenciadas: (i) una general para todos los grupos de la asignatura, #HistEcoEmprADE2021; y (ii) otra particular para cada grupo, #HistEcoEmprADEGF2021, donde se han añadido las letras identificadoras del grupo en cuestión.

Con el fin de facilitar la experiencia del estudiante, se ofreció la posibilidad de que el estudiante utilizase una cuenta en *Twitter* ya existente, si la tenía. En el caso de que el estudiante no tuviese una cuenta personal u optara por no utilizarla para el trabajo de la asignatura, el estudiante tenía que crear una cuenta de *Twitter* académica específicamente para este fin. Para ello, podía registrarse en la red social con su cuenta de correo corporativa de la universidad.

Una vez creada la cuenta, y con el fin de facilitar la identificación por parte del profesor, el alumno había de configurar, obligatoriamente, los siguientes parámetros: a) un nombre público, consistente en nombre y primer apellido, al que se añadía el segundo apellido en caso de confusión con otro alumno del mismo grupo; y b) una descripción (*bio*),

consistente en un breve texto que especificase su condición de alumno de la asignatura de Historia económica y de la Empresa del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universitat de València. El fin de esta última acción era facilitar la correcta identificación por parte del profesorado a la hora de evaluar el trabajo.

El resto de los parámetros podían ser configurados libremente por el estudiante, siempre y cuando las expresiones, imágenes o contenidos mostrados no resultasen inadecuados o atentasen contra la finalidad educativa de la cuenta creada. En caso de detectar contenidos de este tipo, el profesor solicitaría al alumno su retirada.

3.2. PUBLICACIÓN DE HILOS PRINCIPALES Y SECUNDARIOS

Un «hilo» no es más que una sucesión ordenada de entradas o *tweets* sobre un mismo tema. Habitualmente se utilizan para hacer exposiciones largas que no caben dentro de la extensión máxima de un *tweet*, que es de 280 caracteres. Durante los últimos años, el formato del «hilo» ha ido ganando popularidad entre los usuarios de la red social, especialmente en los ámbitos culturales, científicos y de divulgación.

Durante el primer curso académico en que se puso en marcha esta experiencia, se pidió a los alumnos que escogieran dos de las prácticas de las que está compuesto el temario y que publicaran dos «hilos» por cada una de ellas. Así, cada alumno participante tenía que explicar, en un hilo principal, el tema asignado para cada una de las prácticas y periodos históricos. En este caso concreto, se trataba de las economías preindustriales, y la Primera, Segunda y Tercera revoluciones industriales.

FIGURA 1. Ejemplo de comienzo de hilo principal sobre Richard Trevithick, sobre empresas y empresarios de la Primera Revolución Industrial. La alumna decide hacer el papel del inventor británico y crear un perfil con su nombre.



Fuente: Twitter.com

El hilo principal, que debía contar con una extensión de entre cuatrocientas y seiscientas palabras, contenía el desarrollo del asunto y seguía las instrucciones y preguntas establecidas por el equipo docente de la asignatura en cada práctica bisemanal. Con ánimo de fomentar la

interacción y el debate, y una vez publicados todos los hilos principales, el estudiante procedía a publicar el hilo secundario sobre el hilo principal de un compañero. Este hilo subsidiario, de entre trescientas cincuenta y cuatrocientas palabras de extensión, tenía que hacer referencia a las similitudes y/o diferencias entre ambas empresas o empresarios, siempre en relación con el contexto histórico de la asignatura.

FIGURA 2. Ejemplo de comienzo de hilo secundario sobre empresas y empresarios de la Tercera Revolución Industrial y Segunda Globalización. El alumno, que tenía asignada la empresa Apple, decide comentar el hilo sobre Huawei de un compañero de clase, destacando similitudes y diferencias desde la perspectiva de la historia empresarial.



Fuente: Twitter.com

De este modo, la extensión total de ambos hilos, de entre setecientas cincuenta y mil palabras, era equivalente a la de la opción del trabajo entregado en formato tradicional. Las instrucciones en cuanto al uso correcto de fuentes y referencias fueron las mismas para ambas opciones. De hecho, el alumnado que optó por realizar la práctica en forma de hilo de *Twitter* debía incluir la bibliografía y las fuentes consultadas en la entrada final de cada hilo.

El formato de los hilos de *Twitter* presenta una serie de características muy específicas que tienen, a nuestro juicio, una serie de ventajas desde el punto de vista pedagógico. En primer lugar, al tener una extensión limitada (como se ha dicho, 280 caracteres por *tweet*), los hilos permiten al estudiante desarrollar sus capacidades de asimilación y síntesis de la materia, ya que el estudiante debe ordenar sus ideas, organizarlas y plasmarlas mensaje tras mensaje, siempre respetando el límite de los 280 caracteres. Otra ventaja significativa es la posibilidad de acompañar los textos de imágenes, vídeos o animaciones *GIF* que ayudan en la exposición y en la comprensión de las materias por parte de los lectores.

Además, una vez llevada a cabo la experiencia, hemos detectado otra característica interesante: el hecho de saber que sus lectores iban a ser sus propios compañeros de clase hizo que al redactar sus trabajos tratasen de describir su empresa o empresario con un lenguaje más coloquial y cercano. Ello incrementa también la asimilación de la materia y facilita su estudio continuado de cara a la evaluación final. Cabe destacar, también, que el formato *Twitter* dificulta enormemente el plagio de otras fuentes académicas, ya que difícilmente se presta a copiar y pegar contenidos de una forma sistemática. En cualquier caso, una herramienta de la propia red, *Threadreaderapp*, es capaz de convertir los hilos en un solo texto, permitiendo la aplicación de programas antiplagio sobre el mismo.

Por último, la posibilidad de mencionar o «etiquetar» a la empresa sobre la que se habla en un hilo (en el caso de las que existen en la actualidad) permite incluso interactuar con la cuenta oficial de la misma. Tal fue el caso de un alumno, a quien se le ocurrió mencionar a Nestlé España (Figura 3). Su hilo despertó el interés de la compañía y ésta le indicó fuentes con las que poder ampliar la información.

FIGURA 3. Ejemplo de interacción entre un alumno de la asignatura y Nestlé España, al desarrollar un hilo principal sobre la historia de la compañía.



Fuente: Twitter.com

3.3. EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LA PROPUESTA

A la hora de evaluar la efectividad de la propuesta docente, se plantearon cinco posibles indicadores: a) porcentaje del grado de participación de los alumnos en la nueva opción; b) contraste de las calificaciones parciales y globales entre los alumnos participantes y los no participantes; c) contraste del grado de consolidación de conocimientos entre participantes y no participantes, basado en breves preguntas sobre los empresarios/empresas trabajados; d) análisis del grado de interacción de los diferentes hilos y temas de prácticas, mediante la contabilización de *retweets*, *likes* y posibles respuestas; y e) comparación del grado de satisfacción, mediante encuesta, entre los alumnos participantes.

Al final, las limitaciones de tiempo y los cambios motivados por la situación pandémica nos llevaron a optar por observar el porcentaje de participación del alumnado en la nueva opción y realizar la encuesta de satisfacción. Ésta última se realizó al finalizar la asignatura, el último día de clase. A los participantes se les pidió que valorasen, en una escala de 1 a 5 (1 = Muy baja; 2 = Baja; 3 = Intermedio; 4 = Alta; 5 = Muy alta) los siguientes aspectos de la experiencia:

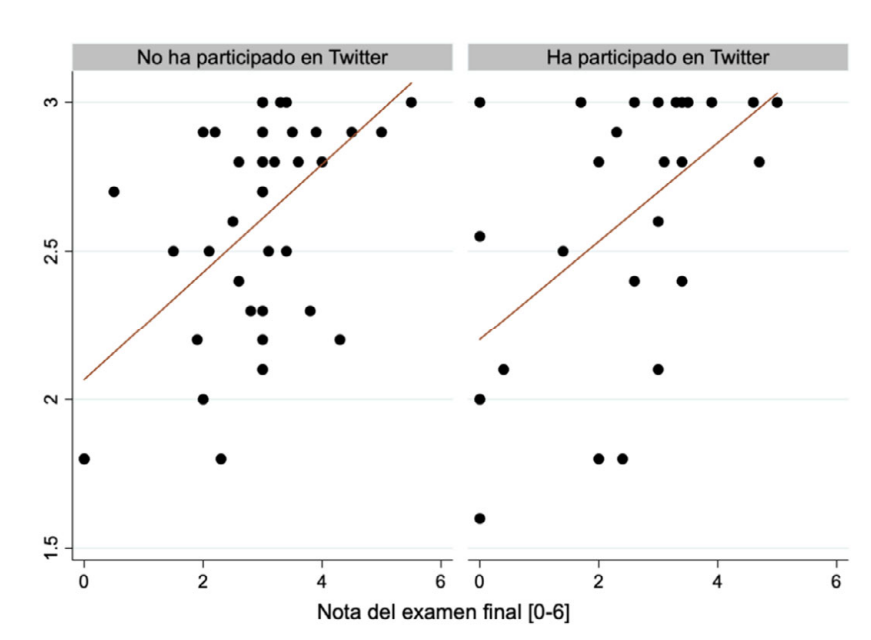
1. ¿En qué medida se han aplicado los conceptos estudiados en la asignatura?
2. ¿En qué medida la práctica te ha permitido interactuar con compañeros de clase o con otros usuarios?
3. La nota de las prácticas es parte importante de la nota global de la asignatura. ¿Consideras que este porcentaje es suficiente con respecto al trabajo realizado?
4. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción individual con la experiencia?
5. Si repitieras la experiencia ¿qué mejorarías?

4. RESULTADOS

De un total de 147 alumnos en el curso 2020-2021, repartidos en dos grupos del Grado de Administración y Dirección de Empresas, 35 (un 23 por ciento del total) decidieron optar por participar en la opción de entrega de prácticas a través de hilos de *Twitter*. No se trata de un porcentaje elevado, pero tampoco lo consideramos insignificante, dado el contexto cambiante de enseñanza online a híbrida y el hecho de que los alumnos de primer año suelen tener un mayor reparo a exponerse ante el grupo o significarse en una actividad voluntaria propuesta por el profesorado.

Con respecto a la efectividad de la utilización de *Twitter*, expresada como relación entre nota de la evaluación continua y nota del examen final, el Gráfico 1 muestra dicha correlación para el caso de los alumnos participantes como en el de los no participantes en la opción de *Twitter*. Como puede observarse, en ambos casos la correlación es igualmente positiva y no parece existir ninguna diferencia a favor de la opción de hilos *Twitter*. De cualquier modo, los datos parecen indicar que la nueva opción no fue perjudicial para el rendimiento de los participantes en el examen final.

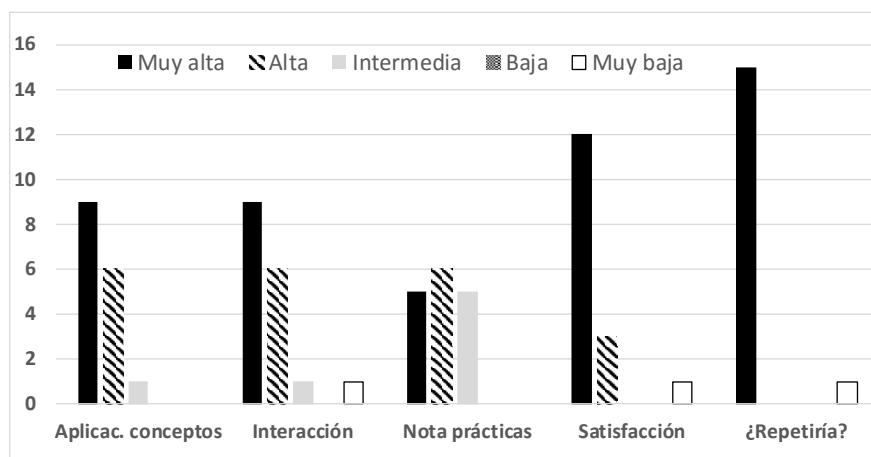
GRÁFICO 1. Correlación entre la nota de prácticas y la nota del examen final en dos grupos de alumnos de la asignatura de Historia Económica y de la Empresa durante el curso 2020-2021.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en el Gráfico 2 se muestran los resultados de la encuesta de satisfacción. De los 35 participantes en la opción de prácticas a través de hilos de *Twitter*, apenas dieciséis de ellos (un 46 por ciento del total) accedieron a responder a la encuesta. En cualquier caso, los resultados de las cinco preguntas permiten atisbar un grado mayoritariamente positivo de satisfacción para los cinco aspectos consultados. De entre ellos, destaca una mayor coincidencia en las preguntas 4 (nivel satisfacción muy alto) y 5 (sólo un estudiante no estaría dispuesto a repetir la experiencia).

GRÁFICO 2. Resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los alumnos participantes en la opción Twitter.



Nota: en la quinta pregunta, la opción «muy alta» significa la disposición a repetir la experiencia usando *Twitter*. Por su parte, la opción «muy baja» representa la no disposición a repetirla.

Fuente: Elaboración propia sobre encuesta finalizada el 1 de junio de 2021.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo es analizar si la utilización, en clase, de una red social de amplia difusión como *Twitter* permite mejorar la asimilación de conocimientos y la efectividad de la docencia en la asignatura de Historia Económica y de la Empresa, en el seno de la Facultat d’Economia de la Universitat de València.

Si bien existen precedentes positivos sobre el uso de redes sociales en el ámbito de la educación superior, tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, las experiencias en el terreno de las Ciencias Sociales y la Historia Económica han sido, hasta el momento, bastante escasas. No obstante, la situación pandémica actual ha venido a precipitar unos cambios que responden a una nueva generación de estudiantes. Éstos están habituados a la rápida utilización de recursos *online* y parecen adolecer de una pérdida gradual de interés sobre cómo los hechos y acontecimientos históricos explican el contexto en que vivimos.

De este modo, y reorientando el entorno de aprendizaje, decidimos ofrecer *Twitter* como una nueva herramienta de aprendizaje virtual en dos grupos del Grado de Administración y Dirección de Empresas durante el curso 2020-2021. Los resultados de participación y satisfacción tienden a indicar dos cosas: 1) que la elaboración voluntaria de «hilos», sobre empresas y empresarios en la Historia (en lugar de entregar trabajos de prácticas al uso) parece ser, como dice la literatura, efectiva y satisfactoria; y 2) que permite un mayor grado de interacción para el alumnado.

Siendo conscientes de la parquedad de la muestra (apenas afecta al 20 por ciento de la totalidad de estudiantes matriculados en la asignatura), nuestra intención futura es ampliar el análisis con otros tres grupos que cursen Historia Económica y de la Empresa, llegando a un total de cinco. De este modo, si tomamos como referencia los datos de matriculación en el curso 2020-2021, el tamaño muestral sería superior a los 320 alumnos, un 45 por ciento del total matriculado.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer el apoyo e interés del claustro de profesores del área de Historia e Instituciones Económicas del departamento de Análisis Económico de la Universitat de València y, en especial, las sugerencias del profesor Antonio Cubel Montesinos y Julio Martínez Galarraga. Asimismo, agradecemos los comentarios, preguntas y observaciones recibidas en los recientes congresos y encuentros de innovación docente: INNDOC (Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas 2021), ICIEBE (*International Congress on Innovative Education in Business and Economics*) y la 7ª *Jornada d'Innovació Educativa* de la Universitat de València. Agradecemos también la financiación del Ministerio de Universidades (FPU 18/01220).

7. REFERENCIAS

- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi.
- Gil-Juárez, A., Vitores, A., Feliu, J. y Vall-Llovera, M. (2011), Brecha digital de género: una revisión y una propuesta. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (2), 25-53, <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8272>.
- Malik, A., Heyman-Schrum, C. & Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Technology in Higher Education*, 16 (36). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x>
- Mocarelli, L. (2021). Teaching economic history in a changing world. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL2277>.
- Moreno-Vera, J. R., & Monteagudo, J., eds. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad*. Ediciones de la Universidad de Murcia.

USO DE EDPuzzle EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

CECILIA CANCINO ARAYA

*Universidad Andrés Bello; Viña del Mar, Chile
Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile*

SABRINA LAMPAS ROSENTHAL

Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

VICTORIA CUEVAS CARVAJAL

*Universidad Andrés Bello; Viña del Mar, Chile
Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile*

1. INTRODUCCIÓN

En el informe Talis del año 2009 se revelan los resultados de la primera encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje, donde a partir de una muestra de docentes pertenecientes a los países OCDE que manifiestan una tendencia epistemológica concerniente a la docencia, se hace posible identificar una dicotomía sobre la concepción que poseen respecto del proceso de enseñanza. Por una parte, se encuentran los docentes cuya enseñanza se centra en la transmisión del conocimiento, quienes presentan los resultados de la ciencia como un relato de soluciones correctas, relevando su quehacer y sabiduría como el centro del proceso. Antagónicamente, se encuentran los docentes que poseen una concepción de tipo constructivista, quienes posicionan al estudiante en el centro del proceso, creando situaciones didácticas para el aprendizaje, facilitando así la resolución de cuestiones disciplinares del currículo (OCDE, 2009).

Paralelamente, en el análisis de los resultados de ciencias de la prueba PISA de Chile, para el periodo comprendido entre los años 2006 y 2018, se demuestra que existe un estancamiento persistente en la trayectoria

referida al desarrollo de la competencia científica en jóvenes de 15 años, valores que se mantienen bajo el promedio de la OCDE. Respecto del nivel de logro alcanzado en la competencia, cuya valoración se realiza de acuerdo con una escala científica de seis niveles, siendo el nivel uno el que representa el menor desempeño, al año 2018 un 35% de los estudiantes solo alcanza el nivel dos. De ellos, el 31% son capaces de ofrecer explicaciones en contextos conocidos, extraer conclusiones de investigaciones sencillas y razonar e interpretar de manera literal una investigación o problema (OCDE, 2008; OECD, 2019a). En estos mismos resultados, se da cuenta de que el año 2018, el 1% de los estudiantes chilenos alcanza los niveles 5 y 6, correspondientes a los niveles más altos, que suponen mayores desafíos y complejidad. Junto a ello, la cantidad de estudiantes que alcanza el nivel 5, ha experimentado una disminución entre los años 2006 y 2018 (OECD, 2019b). Las concepciones de orden epistemológico sobre la ciencia tienen estrecha relación con la forma en que se enseña (Campanario y Moya, 1999) y consecuentemente, con la forma en que los estudiantes aprenden, determinando cómo se evalúa para la adecuada identificación de los niveles de logro de los aprendizajes esperados (García y Rojas, 2003), por lo tanto, los resultados anteriores estarían evidenciando una predominancia epistemológica de los docentes centrada en la transmisión del conocimiento.

El desarrollo de la capacidad de comprensión ha sido considerado uno de los mayores y más complejos objetivos a lograr durante un proceso de enseñanza y aprendizaje (Otálora, 2009). En este sentido, la enseñanza para la comprensión (EpC) propone un desarrollo procesual y continuo de acciones organizadas para generar propuestas creativas, por ende, enseñar para la comprensión requiere de la organización de propuestas curriculares en torno a temas clave y sus respectivas metas, la determinación de desempeños de comprensión que motiven a los estudiantes a participar activamente en la aplicación, síntesis y profundización de los conocimientos, así como la evaluación continua de los desempeños (Perkins, 1999; Stone, 1999), facilitando la estructuración del aprendizaje a partir de la experiencia, posicionando al estudiante al centro del proceso. La enseñanza basada en la elaboración de preguntas,

construcción y contrastación de hipótesis, razonamientos lógicos y deductivos basados en principios y leyes generales, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo; se comprenderán, los resultados y avances del conocimiento científico cuando el docente diseñe actividades didácticas y los estudiantes participen activamente en la resolución de los problemas planteados, siendo entonces la EpC una propuesta pertinente para alcanzar mayores niveles de logro en el aprendizaje de la ciencia. Es importante señalar que el aprendizaje es producto de interacciones sociales, por lo que enseñar para la comprensión es plantearse, ineludiblemente, en contextos de colaboración o cooperación en grupos pequeños que faciliten la interacción promotora.

En una situación de restricción al desplazamiento, como la que se impuso durante la pandemia, la docencia debió transitar apresuradamente hacia la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfrentando desafíos tanto estructurales como funcionales. Uno de los mayores desafíos de la praxis en asignaturas científicas teórico prácticas se relaciona con la búsqueda de una actividad virtual homóloga a las Salidas Pedagógicas o Salidas a Terreno, que sea lo más cercana posible a la experiencia de contacto con la naturaleza. En situaciones de presencialidad, las Salidas Pedagógicas activan los sentidos, determinan el foco de atención e incrementan la capacidad de percepción de los componentes bióticos y abióticos de los Ecosistemas, por lo que favorece que los estudiantes asignen significancia y realidad a los patrones y procesos de la naturaleza, que corresponden a los contenidos conceptuales de los programas de las asignaturas donde se lleva a cabo la investigación.

En todo proceso formativo es fundamental que la metodología de enseñanza favorezca el logro de los aprendizajes esperados de los programas, así también el diseño de recursos didácticos debe transformar los procesos de aprendizaje, contribuyendo a que los estudiantes comprendan el mundo en que viven (Matos y Sánchez, 2016). Entonces, de ser posible la virtualización de la actividad de terreno, se podrá completar la promesa curricular, desarrollando el componente actitudinal de la valoración de biodiversidad en Chile y su conservación. Es en este sentido, que la incorporación de las tecnologías de información y

comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, han acelerado la transformación y el uso de las tecnologías hacia el aprendizaje y el conocimiento (TAC), cuando son utilizadas como recursos didácticos que se ponen al servicio de un aprendizaje activo para la estructuración del conocimiento, estimulando la capacidad de reformulación de la realidad, resolviendo problemáticas de manera creativa e innovadora (Cabero, 2015). Asimismo, presionan el cambio del rol docente como gestor del aprendizaje y el cambio conductual de los estudiantes, desde la pasividad receptora de la información a la activa participación en el aprendizaje, estableciéndose un vínculo virtuoso entre la EpC y las TAC (Area, 2010; Pedró, 2011). Por tanto, el rol del alumno se aleja de la reproducción de contenidos, asumiendo un rol crítico, buscando, obteniendo, procesando y comunicando información para transformarla en conocimiento (Segura *et al*, citado en Area, 2010), es decir, las TAC facilitan la creación de espacios colaborativos donde el estudiante construye y autorregula su aprendizaje (Valarezo y Santos, 2019).

2. OBJETIVOS

Es por ello que el objetivo de la investigación es valorar el uso de Edpuzzle como recurso didáctico, que permita la simulación de una experiencia de enseñanza y aprendizaje en contextos de naturaleza biológica y ecológica, manteniendo los aprendizajes esperados.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es un proceso de indagación empírico y descriptivo, donde se analiza el uso de recursos didácticos en su contexto de virtualización, con énfasis en la interpretación de sus complejidades; el conocimiento que se genera es dependiente tanto del contexto como de los actores sociales que intervienen, por lo que el paradigma es interpretativo con enfoque cualitativo (Gimeno, 1999; Vasilachis, 2006). Dado que existe una reflexión y análisis continuo durante el proceso de investigación, cuyo propósito es la mejora de la praxis, el diseño es la investigación-acción para el objeto de estudio denominado actividades didácticas (Creswell, 2013; Elliot, 1990).

La investigación se realiza el año 2020 en la Universidad Andrés Bello (UNAB), sede Viña del Mar, Chile, en las asignaturas de Zoología, que se dicta el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria y en Ecosistemas Acuáticos, que se dicta el segundo año de la carrera de Administración en Ecoturismo.

El perfil de los estudiantes es heterogéneo en cuanto a experiencias educativas, desarrollo psicosocial, cultural y etario, características compartidas en muchas instituciones de educación superior en Chile, por lo que el foro Aequalis ha recomendado responder a esta nueva realidad universitaria con el diseño de procesos formativos que atiendan las diferencias tanto en aspectos metodológicos, como en aspectos curriculares, normativos y operativos que favorezcan el éxito académico (Aequalis, 2011). Al considerar la educación como un proceso social más que individual, centrado en los estudiantes y en el aprendizaje, la heterogeneidad puede ser utilizada como una oportunidad donde la diversidad de perspectivas y opiniones contribuyan a la formación académica, en torno a metodologías activo-participativas centradas en prácticas colaborativas de grupos pequeños. En ellos, cada estudiante puede aportar al desarrollo de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para alcanzar las metas de comprensión relativas a los aprendizajes esperados, por lo que se enfatiza en la importancia de la responsabilidad individual en cada una de las actividades de las asignaturas. En relación con las habilidades transversales del sello formativo UNAB, se intenciona el desarrollo de: comunicación oral y escrita, que permite comprender y utilizar el lenguaje de manera clara, coherente y adecuada a contextos diversos, es decir, favorece el logro de una comunicación efectiva y se evidencia en los estudiantes a través de la capacidad de argumentación; pensamiento analítico y crítico, que permite evaluar y analizar la información desde distintos puntos de vista, donde la reflexión conlleva la construcción de juicios u opiniones propias y/o a la toma de decisiones y se evidencia en los estudiantes a través del manejo de los contenidos disciplinares.

En el caso de Zoología, los 88 estudiantes de la cohorte 2020 se organizan en 19 grupos, mientras que, en Ecosistemas Acuáticos, los 21 estudiantes se organizan en 6 grupos de colaboración.

El diseño de las actividades se ajusta a la visión del aprendizaje y de la enseñanza vinculada al desempeño de la EpC (Perkins, 1999), lo que requiere una cuidadosa concatenación de los elementos curriculares seleccionados para la actividad, de forma que los nuevos desempeños se construyan sobre comprensiones previas, que la creciente complejidad estimule y motive la participación de los estudiantes en el grupo de colaboración y que la reflexión promueva un conflicto cognitivo En relación con los aprendizajes previos.

En el caso de Zoología, se seleccionan 3 de los 6 aprendizajes esperados del programa: comparar los principales grupos animales de acuerdo con sus características estructurales y funcionales más distintivas; diferenciar rasgos morfológicos y anatómicos que definen los principales grupos animales, con énfasis en aquellos que existen en Chile; y emplear nomenclatura, conceptos y términos zoológicos básicos en la expresión tanto oral como escrita. Es importante destacar que se diseñan dos actividades, ambas correspondientes a la fase de aplicación del ciclo de aprendizaje de Jorba y Casellas (1997), por lo que la meta se relaciona con la comprensión de la diversidad animal, con énfasis en los caracteres morfológicos y taxonómicos de especies chilena, lo cual se expresa en los nombres de fantasía asignados a las actividades: “diversidad morfológica” y “diversidad biológica”.

La meta de comprensión definida para Ecosistemas Acuáticos tiene relación con la interacción y dependencia entre el componente biótico y abiótico de los ecosistemas marinos chilenos, con énfasis en su conservación y protección. Debido al mayor nivel de abstracción y complejidad del conjunto de conocimientos y habilidades declarados en los 3 aprendizajes esperados del programa (examinar los componentes estructurales y funcionales de los ecosistemas, así como explicar los procesos que caracterizan a los diferentes ecosistemas marinos; examinar los principales grupos taxonómicos, especies carismáticas y explicar sus roles en ecosistemas marinos; y examinar las diferentes herramientas de conservación biológica y amenazas a la diversidad en ecosistemas marinos), se diseñan cinco actividades didácticas para la fase de aplicación del ciclo de aprendizaje que representan una cadena de desempeños de comprensión y creciente complejidad, cuyos nombres

de fantasía corresponden a: movimiento en el mar, diversidad en el océano pacífico, biocenosis en el océano pacífico, diversidad de crustáceos y elementos ecosistémicos para actividades recreativas.

Para la virtualización del terreno se utilizan videos-documentales como recurso pedagógico, cuya selección se realiza en función del contenido conceptual que muestran las imágenes y relatos, coherente y pertinente a los aprendizajes esperados, toda vez que una de las preguntas básicas de la EpC es el cuestionamiento docente ¿qué es lo que se va a enseñar? La edición de los fragmentos seleccionados queda determinada por la complejidad de la comprensión previamente definida y su relación con las resoluciones y reflexiones de los grupos de colaboración.

Finalmente, los videos se asocian a la plataforma Edpuzzle, que entre sus atributos destaca la posibilidad de insertar notas y realizar preguntas, permitiendo la concatenación de desempeños e incrementos paulatinos de complejidad. Además, contribuye a la capacidad de autorregulación al permitir el retroceso durante el proceso (Pueo *et al.* citado por Roig-Vila, 2017).

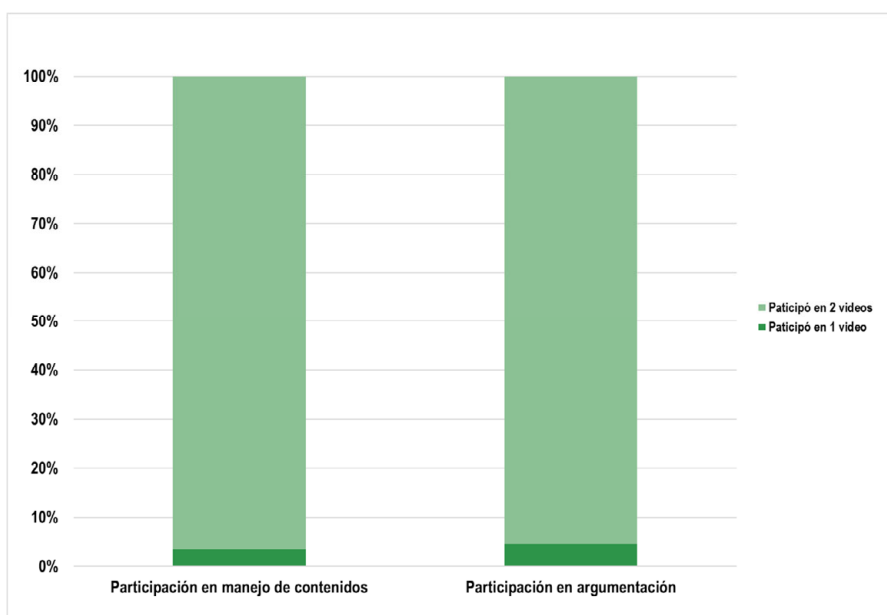
Como consecuencia de la asociación del recurso pedagógico video a la plataforma interactiva Edpuzzle en un contexto de colaboración, se ha transitado al diseño de una Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento para cada asignatura.

La evaluación de los aprendizajes entendida como la búsqueda de información para la adecuada toma de decisiones (Ahumada, 2001) debiera considerar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Gould, 1998), por lo que en esta investigación se utiliza la encuesta como instrumento de auto y coevaluación para conocer el nivel de participación de cada integrante de los grupos de colaboración con relación al manejo de contenidos y capacidad de argumentación. La heteroevaluación determina el nivel alcanzado para cada meta de comprensión a partir de los descriptores de desempeño de las 8 y 14 preguntas abiertas de Zoología y Ecosistemas Acuáticos respectivamente.

4. RESULTADOS

Los resultados de autopercepción en zoología dan cuenta de una alta participación de los integrantes de los grupos de colaboración en ambas actividades didácticas (gráfico 1), lo que indicaría el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva implícita al aprendizaje colaborativo. Se destaca que el 73,9% de los estudiantes opina que la TAC favorece la colaboración.

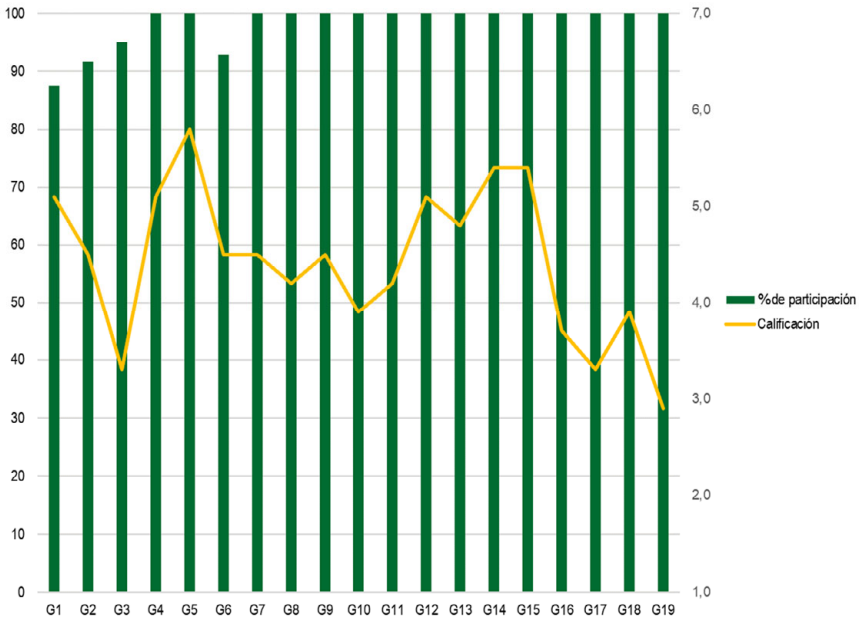
GRÁFICO 1: Autoevaluación referida a las habilidades transversales de Zoología. El porcentaje de participación en ambas actividades didácticas se expresa a través del manejo de los contenidos y de la capacidad de argumentación.



Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar la autopercepción grupal con los niveles de desempeño, obtenidos a partir de la aplicación de las pautas con descriptores para las 8 preguntas de las actividades, se observan diferencias y ausencia de patrón de comportamiento. Mientras que la autopercepción fluctúa entre valores de 87,5% y 100%, los resultados de la calificación asignada por heteroevaluación se mueven entre 2,9 y 5,8 siendo la media del curso un 4,4 y la desviación estándar 0,8 (gráfico 2).

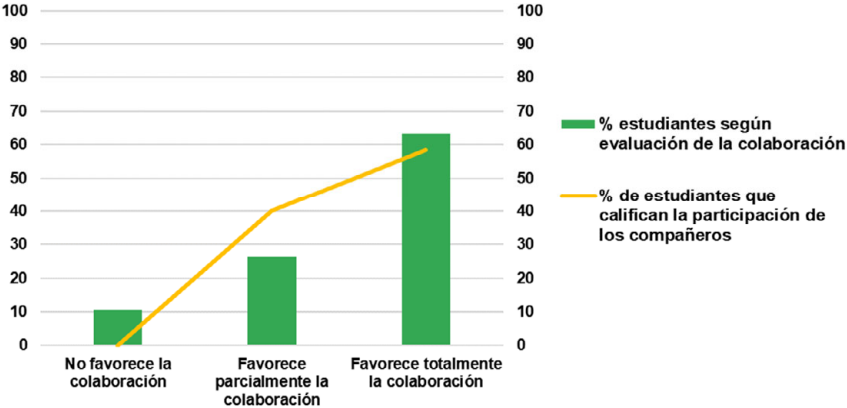
GRÁFICO 2. Comparación de Autoevaluación y Heteroevaluación de los grupos de colaboración de Zoología. La autoevaluación grupal se mide considerando la sumatoria de las participaciones individuales respecto del total de las actividades (100%), mientras que la heteroevaluación corresponde a la calificación grupal obtenida en las actividades, calculada con un PREMA al 60%.



Fuente: Elaboración propia.

La coevaluación de los integrantes del grupo se mide de acuerdo al nivel de participación en cada una de las actividades. Cabe destacar que los grupos que consideran que Edpuzzle favorece la colaboración, son capaces de distinguir el nivel de participación de los compañeros, mientras que aquellos grupos que no reconocen a Edpuzzle como una herramienta para la colaboración, no logran categorizar la participación de sus compañeros (gráfico 3).

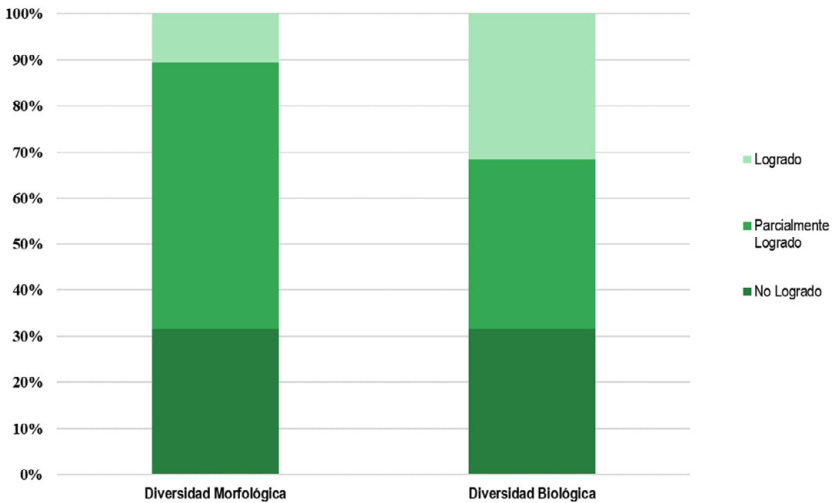
GRÁFICO 3. Relación entre nivel de colaboración en Edpuzzle y Coevaluación en la asignatura de Zoología. Las barras representan el porcentaje de estudiantes que valora la colaboración a través de Edpuzzle en cada una de las tres categorías que se indican (no favorece, favorece parcial o totalmente). La línea muestra el comportamiento de las tres agrupaciones de estudiantes que coevalúan a sus compañeros de colaboración.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 4 muestra el porcentaje de logro de ambas actividades a partir de la heteroevaluación. El 30% de los grupos de colaboración muestra dificultad (no logrado) para la comprensión de la diversidad animal, analizada desde la perspectiva morfológica (caracteres) y biológica (planes corporales). Solo el 10% de los grupos alcanza nivel de logro en diversidad morfológica, mientras que el 30% alcanza nivel de logro en relación con la diversidad biológica, que involucra la comprensión de elementos como variaciones en la distribución de los sistemas estructurales de los distintos planes corporales de los grupos taxonómicos.

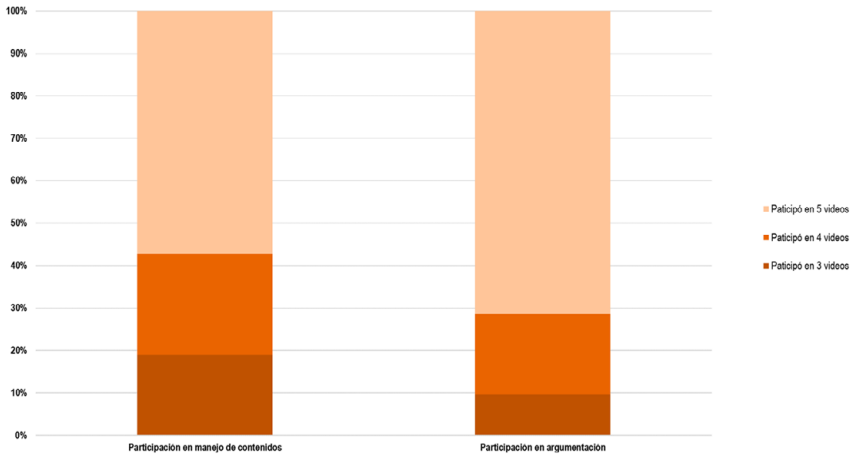
GRÁFICO 4. Heteroevaluación de las Actividades en Zoología. Se grafica el porcentaje de logro de las metas de comprensión para cada actividad.



Fuente: Elaboración propia.

En la asignatura de Ecosistemas Acuáticos, dado que se obtiene que la participación de los estudiantes fluctúa entre 3 y 5 actividades de video en Edpuzzle, se analiza la distribución de los estudiantes en estas categorías para manejo de contenidos y capacidad de argumentación. A partir de los resultados de la autoevaluación se observa que la mayoría de los estudiantes participa en el desarrollo de las actividades, lo que coincide con el alto porcentaje de estudiantes que reconoce la importancia de Edpuzzle en la colaboración (71,4%) (gráfico 5).

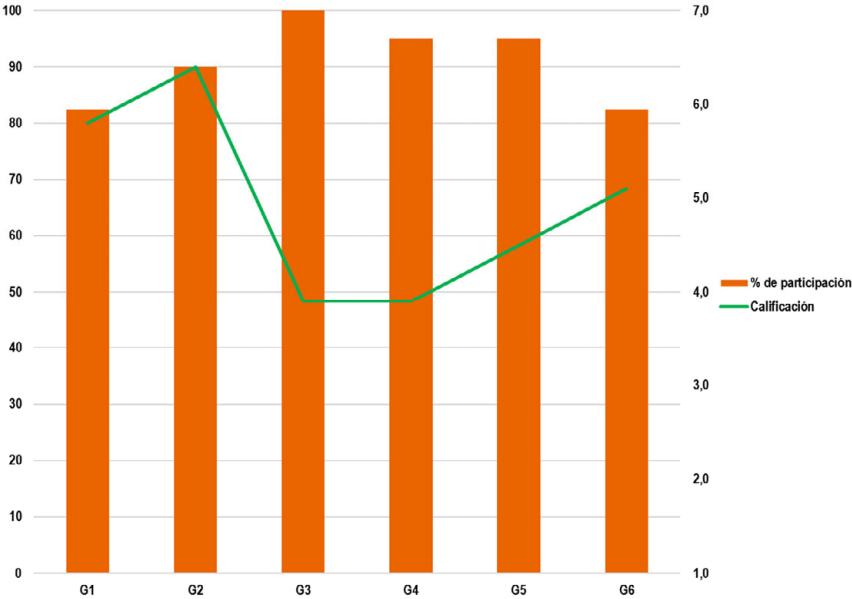
GRÁFICO 5. Autoevaluación referida a las habilidades transversales de Ecosistemas Acuáticos. El porcentaje de participación en las actividades didácticas se expresa a través del manejo de los contenidos y de la capacidad de argumentación.



Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar la autopercepción grupal con los niveles de desempeño determinados por la heteroevaluación, obtenida a partir de la aplicación de las pautas con descriptores para las 14 preguntas de las actividades, se observa correspondencia de los resultados de dichas evaluaciones en dos grupos, mientras que los restantes 4 grupos presentan un comportamiento similar al de Zoología, es decir, ausencia de patrón. Los valores mínimos y máximos para autopercepción son 82,5 y 100%, respectivamente. Las calificaciones obtenidas a partir de la heteroevaluación fluctúan entre 3,9 y 6,4 con media de 4,9 y desviación estándar 1,03 (gráfico 6).

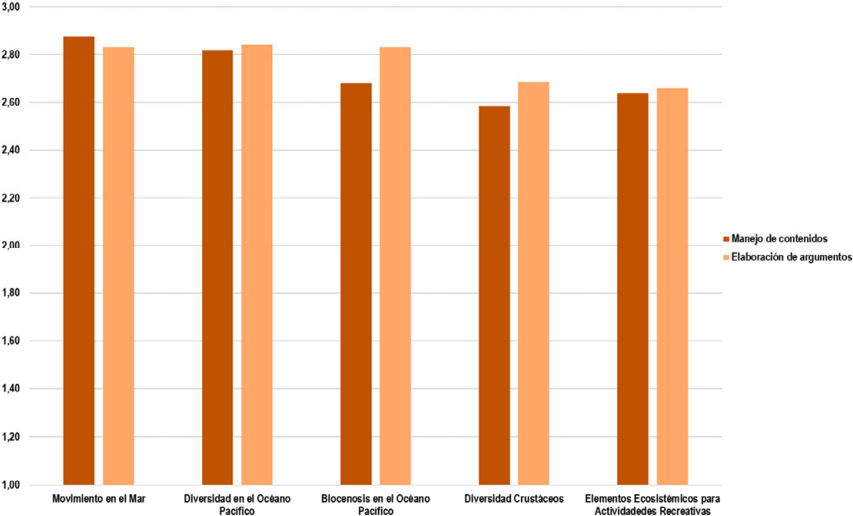
GRÁFICO 6. Comparación de Autoevaluación y Heteroevaluación de los grupos de colaboración de Ecosistemas Acuáticos. La autoevaluación grupal se mide considerando la sumatoria de las participaciones individuales respecto del total de las actividades (100%), mientras que la heteroevaluación corresponde a la calificación grupal obtenida en las actividades, calculada con un PREMA al 60%.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la coevaluación, se observa una menor participación asociada al manejo de contenidos y elaboración de argumentos en diversidad de crustáceos y elementos ecosistémicos para actividades recreativas, indicando que a medida que aumenta la complejidad de la actividad, disminuye la cualificación de la participación de los compañeros. Biocenosis en el Océano Pacífico y diversidad de crustáceos muestran menor participación en el manejo de contenidos, respecto de la elaboración de argumentos (gráfico 7).

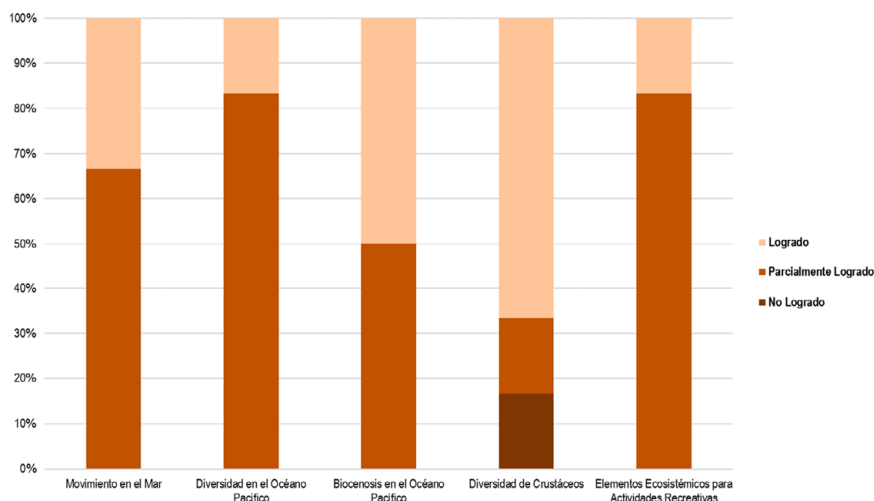
GRÁFICO 7. Coevaluación de las actividades En relación con las habilidades transversales en Ecosistemas Acuáticos. La contribución de los estudiantes de cada grupo se evalúa según la categorización de la participación en tres niveles (alta: 3; media: 2; baja: 1).



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la heteroevaluación de esta asignatura, se observa que la actividad de diversidad de crustáceos es la única donde hay estudiantes que no logran las metas de comprensión, lo que se explica probablemente porque la actividad referida a la distinción de la diversidad al interior de una taxa tiene una complejidad mayor. De la misma manera, es posible observar que el porcentaje de logro en las actividades de diversidad en el Océano Pacífico y elementos ecosistémicos para actividades recreativas es comparativamente menor al resto, debido a que ello supone mayor capacidad de argumentación (gráfico 8).

GRÁFICO 8. Heteroevaluación de las Actividades en Ecosistemas Acuáticos. Se grafica el porcentaje de logro de las metas de comprensión para cada actividad.



Fuente Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

La innovación curricular y pedagógica tiene como objetivo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en la búsqueda y creación de experiencias que favorezcan el aprendizaje significativo en el contexto de currículos actualizados y pertinentes. Si estas innovaciones se enfocan al desarrollo de habilidades de alta complejidad como son el pensamiento analítico y crítico, cobran relevancia los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que se hace necesario prestar atención a los perfiles de ingreso de estudiantes en carreras de base científica, tal como se señala el documento PISA y en el foro Aequalis.

Entendiendo que la participación activa es fundamental en la estructuración de aprendizajes en contextos de colaboración, estos resultados ponen de manifiesto la dificultad que presentan los estudiantes para cualificar objetivamente su desempeño y el de sus pares cuando se incluye una calificación, por tanto invitan a la mejora de las actividades para que desarrollen la capacidad de autopercepción del desempeño y crítica constructiva a los pares, donde la calificación no sea objetivo

primordial, sino que predomine la autorregulación individual y grupal como propiedad emergente del aprendizaje colaborativo, de manera tal que los estudiantes sean capaces de desarrollar su autoconcepto académico y realizar una adecuada valoración del mismo. Este tipo de reflexión es fundamental para la gestión de la docencia y mejora del clima de aula, que es una variable poco considerada en las investigaciones de la calidad de la docencia.

El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones recíprocas entre los integrantes, donde los esfuerzos se dirigen al logro de metas compartidas por un grupo, mediante el diálogo y los cuestionamientos que surgen de las diferencias que existen entre los estudiantes (Araque, G., García, D. & Henao, C. 2018), por lo tanto, es importante el compromiso y responsabilidad que asume cada estudiante al interior del grupo para el desarrollo de las actividades. Sobre la base anteriormente mencionada se debe fomentar una comunicación efectiva que favorezca la discusión, el intercambio de ideas, la toma de decisiones y el manejo de conflictos, de modo que se establezca un ambiente de confianza que conduzca a la cohesión grupal y por ende, emerja la interdependencia positiva, donde el éxito de uno es dependiente del éxito de los demás.

El éxito de la colaboración dependerá también de las capacidades del docente para la selección, diseño e implementación de actividades para la comprensión que transformen la información en conocimiento. Es importante reconocer que la complejidad del cambio implica tiempo y reflexión, por lo que la investigación acción se propone como una poderosa herramienta metodológica para el diseño, implementación y evaluación de posibles innovaciones educativas.

6. CONCLUSIONES

A modo de reflexión final, es posible señalar que la adecuada integración didáctica entre los videos documentales como recursos pedagógicos y la plataforma Edpuzzle, basada en la lógica de la enseñanza para la comprensión, produce nuevas tecnologías del aprendizaje y el conocimiento que abran espacios virtuales para enfrentar inequidades propias de los sistemas educativos. Como condiciones para la

implementación de estos cambios, se requiere un docente con concepciones de la enseñanza de tipo constructivista y estudiantes como participantes activos de su aprendizaje.

Si bien es cierto la virtualización de los terrenos no reemplaza la activación de la totalidad de los sentidos, es posible intencionar la estimulación sensorial, regulando la intensidad de los estímulos lumínicos y auditivos para la adecuada percepción del entorno.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras expresan su agradecimiento a la secretaria académica de la Facultad de Ciencias de la Vida, Sra. María Soledad Campano, por el apoyo para implementar esta innovación.

8 REFERENCIAS

- Aequalis. (2011). *Propuesta para la educación superior chilena, foro AEQUALIS y las transformaciones necesarias*. AEQUALIS. Foro de Educación Superior: <https://bit.ly/3AgxDmX>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*(352), 77-97. <https://bit.ly/3yxkDsF>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnológica, Ciencia y Educación*, 19-27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Campanario, J. M., & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 179-192. <https://bit.ly/2VtoSGE>
- Creswell, J. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata, S.L.
- García, M., & Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la

- upel acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigacio+pn y Postgrado*, 18(1), 11-21. <https://bit.ly/2Vs0B45>
- Gimeno, S. (1999). *Poderes inestables en Educación*. Morata.
- Gould, D. (1998). Desempeños de comprensión. En T. Blythe, & colaboradores, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* (págs. 87-105). Paidós.
- Jorba, J., & Casellas, E. (. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis.
- Matos, Y., & Sánchez, J. V. (2016). Procederes metodológicos: Vía para implementar las estrategias curriculares. *Educación y Sociedad*, 14(1), 52-61.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS*. Santillana Educación, S.L.
- OECD. (2019a). *Chile - Country Note - PISA 2018 Results*. PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volumen I): What Students Know an Can Do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Otálora Soto, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *TEMAS*, 121-130. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.678>
- Pedró, F. (2021). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documenoi básico*. Fundación santillana: <https://bit.ly/3jk0HmG>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En S. M. (compiladora), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 69-92). Paidós.
- Pueo, B., Jimenez-Olmedo, J. M., Penichet-Tomas, A., & carbonell-Martínez, J. A. (2017). Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula. En R. (. Roig-Vila, *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (págs. 694-700). Octaedro. <https://bit.ly/3jjiqtHE>
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En S. M. (Compiladora), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 95-126). Paidós.
- Valarezo, J., & Santos, O. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-189. <https://bit.ly/3C6qiYK>
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://bit.ly/3igIzdZ>

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A KEY TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT. A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS

SALVADOR BAENA MORALES

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

Sustainable development must be one of the pillars supporting educational processes. To achieve this, Education for Sustainable Development has highlighted the importance of continuous teacher training to offer students an education favouring sustainability (Rieckmann et al., 2017). This type of action will make it possible to ensure better teaching of the Sustainable Development Goals. Furthermore, it directly contributes to the improvement of quality education (SDG4) (UNESCO, 2015). Nowadays, there is an exponential increase in technological development and the ease of access to different media (Haworth, 2016). This process has produced changes in learning pathways, with the use of personal information networks appearing (Sahin, 2016). Within these new pathways, the concept of Personal Learning Environment (PLE) has emerged, defined by Adell and Castañeda (2010) as “a set of information sources, tools, connections and activities that each person assiduously uses to learn” (p. 23). The PLE starts from the intrinsic premise that the human being has to respond to a certain need for knowledge and for this he has had to resort to external sources to achieve the learning he needs (Atwell, 2007). Therefore, PLEs allow access to information in a more direct way, overcoming, as defined by Castañeda and Adell (2011), the “network of social connections” that in certain circumstances cannot always offer an accurate answer. In addition, PLE has been one of the most studied concepts in recent years

within the educational field, due to the increase in formal learning routes and informing them (Dabbag, 2017).

Since the concept of PLE was accepted as fundamental in the emerging pedagogical approaches, lot of investigations has arisen around this resource (Attwell, 2007). This author was who firstly accept and normalize the PLE concept as a necessary educational tool, having as one of his main objectives the analysis of educational actions that have been unconsciously standardized. Since then, PLEs have been studied from many perspectives, but have been examined through different bibliographic reviews only from the generality of the concept. However, Castañeda et al. (2019), through a systematic review of the literature, analyzed the impact of PLE in different thematic blocks related to educational research. The three areas of study were on the one hand the conceptualization of the PLE within the emerging pedagogical practices; by colt the conception of these as the backbone of self-regulated learning and finally the importance of these in teacher professional development.

PLE concept according to current research is quite diverse and varied. However, there is a diversity of definitions raised to PLE (Attwell, 2007; Johnson, Hollins, Wilson and Liber, 2006; Kolas and Staupé, 2007; van Harmelen, 2006; Wilson et al., 2006; Våljataga and Laanpere, 2010), one of the main questions that has been raised is whether PLE is considered a technical solution or an educational concept (Våljataga & Laanpere, 2010). The term PLE has been defined from both perspectives, making its conceptual framework difficult. In this same sense, the term PLE, despite being a concept with an antiquity of more than a decade within the educational field, is still considered as an emerging topic in the scientific literature (Castañeda et al., 2019). This is due to the incipient ease of access to information and learning networks (Attwell, 2007; Våljataga and Laanpere, 2010; Dabbag 2017). On the other hand, Gonzalez-Martinez et al. (2015) emphasizes that PLE leads to more opportunities for self-organized learning as it helps students to freely choose the applications and content of the cloud appropriate to their needs and learning objectives. In some cases, they

even become creators of their own learning environments, combining the learning content of their choice.

Throughout this review, it has been found that there is no clear location of the PLE concept. One of the first references to the concept comes from Attwell (2007) placing it within the e-learning learning tools. Ever since part of this conceptual dislocation has been explained due to the double perspective in which the PLE has been located, the technological reality and the Haworth's pedagogical reality (2016). This terminological confusion means that PLEs are contextualized within a mixed reality that entails on the one hand, understanding PLEs as a consequence of the rise of ICT resources in the educational field and, on the other, that these are a natural way of connecting with the learning (Dabagh and Kitsantas, 2011).

Therefore, PLEs are based on a learning approach based on technological prominence through different methods, tools, content, communities and specific services (Adell and Castañeda, 2010). The interaction of this technological complex will generate learning infrastructures that will allow the implementation of new practices autonomously, and ultimately leading to development in learning empowerment (Buchem, 2014). This technological prominence has led to the emergence of a wide diversity of resources and services so that teachers and students can select and use these services in the way they consider appropriate (Chatti, Jarke and Frosch-Wilke, 2007; Wilson, 2008; Kop and Fournier, 2014; Castañeda, Cosgrave, Marín, and Cronin, 2016).

How teachers develop their professional learning is a complex and multidimensional process (Avalos, 2011; Castañeda and Adell, 2011). This process is characterized by the cognitive and emotional involvement of teachers (Helleve, 2010), the critical capacity for learning, or a developed planning capacity to establish potential improvement (Castaña and Adell, 2011). Additionally, the authors add the importance of the teaching attitude for the use of PLE. This attitude requires a proactive, self-directed teacher and protagonist of her process (Castaña and Adell, 2011). In this way, a series of cognitive mechanisms that occur in the professional learning of teachers are highlighted. Therefore, studies analyzed will help to clarify the pedagogical relationship existing in the

breadth of the PLE concept and the improvement of both formal and informal teaching performance. That is, the way to reconcile, pedagogically, and technologically, learning within and outside formal contexts (Castañeda, Cosgrave, Marín, & Cronin, 2016).

2. OBJECTIVES

- Analyse the documents extracted from Castañeda's (2019) systematic review and carry out an analysis of the studies on the concept of PLE in the field of teacher professional development.
- Collect and structure information related to the role of PLE in enhancing teacher professional development.

3. METHOD

The present work takes as a starting point the documentary research of Castañeda et al. (2019). which took as the range of reference analysis the last decade (2008 to 2017, both inclusive), understanding that, as has been justified before, it represents the most important period of development of academic production around the concept studied. This manuscript has been made through the analysis, criticism, and comparison of various sources selected in the qualitative systematized approach carried out by Castañeda et al., (2019). It was based on the following databases:

- Web of Science (WOS)
- SCOPUS
- Google Scholar

Within these databases, authors followed a series of specific words or search sequences such as (TITLE-ABS-KEY (Teacher OR Educator OR Teaching OR Trainers) AND TITLE-ABS-KEY (learning OR education OR teaching OR instruction) AND TITLE-ABS-KEY (pedagogies OR pedagogy OR methodologies OR methodology)) AND

DOCTYPE (ar) AND PUBYEAR > 2007 AND PUBYEAR < 2018 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC"))

In relation to the indexed articles, a total of 303 articles have appeared in the databases analysed by the authors. Of these, after the elimination of the duplicates, the 21 most cited in the scientific literature have been selected, establishing this specific collection of articles an iH index of 31. However, of the cited 303 articles, none appear among the 200 most cited in their corresponding databases (Castañeda et al., 2019)

4. RESULTS

Different factors influence Teacher development through PLEs. In addition to teaching the specific knowledge and skills of each teaching, the role of teachers must be to reorganize current teaching and study practices so that they can have control over their projects and environments (Väljataga & Laanpere, 2010). Within this reorganization, web resources in schools show a much greater emphasis on information than on communication. Therefore, the PLE should be an opportunity to promote learning through interaction in a virtual environment. Research by Kellogg, Booth, and Oliver (2014) shows that even technology as basic as a discussion forum can be used to foster communication networks that end up facilitating teacher learning. Furthermore, it should be noted that forum participants are more likely to respond to requests from others when they come from other people with whom they are familiar. In this way, it seems that stimulating the use of PLEs for communication purposes only seems to be a sufficient educational strategy (Hamuy & Galaz, 2010).

However, to quantify interactions between users, it is important to estimate not only the number of exchanges, but it is also to ensure that the quality of the interaction is adding value to the community (Kellogg, Booth, & Oliver, 2014). Pear and Crone-Todd (2002), emphasize that the interaction of "quality" can be defined in several ways. Meaningful interaction is not just sharing opinions and information, it should stimulate the intellectual curiosity of the learner. All of this means that it is common for the construction of knowledge to be limited in more than half of the cases to sharing information that resulted in a process of

dissonance, negotiation, and co-construction of knowledge, but rarely led to new knowledge (Kellogg, Booth, and Oliver, 2014).

Relation to the previous idea, Hamuy and Galaz (2010) carried out a quantitative analysis in the first two years of implementation with a classroom management program. This research concluded that where there were outstanding levels of interaction and communication, there was a greater development of learning. The research carried out by Hamuy and Galaz (2010) shows that there continues to be a tendency among teachers to give priority to the informational use of personal learning environments. These results coincide with the proposals of other authors where an approximate percentage of 85% is established to share information and 15% with a communicative sense. Therefore, it seems obvious to highlight that the teachers give a greater informative use to the PLE without taking too much care of the interactivity between the students and the virtual environment. Despite this, no conclusive hypothesis can be established about whether this greater or less interactivity between the participants may lead to greater learning, in accordance with social constructivism. But it does seem to indicate that the informative use of the PLE is a precursor related to the communicative use (Hamuy and Galaz, 2010). To facilitate teacher participation in the PLE, Rahimi, Berg, and Veen, (2015) highlight the importance of increasing teachers' sense of ownership of their environment. For this, the construction of its PLE should enable communication between teachers and students and involve them in the selection of tools and resources.

Therefore, PLEs must go beyond the idea of providing teachers with a set of tools. Giving control to the learner to select and use in the way they deem appropriate requires effective communication; mere control over technology does not necessarily mean greater mastery of their learning experience (Väljataga & Laanpere, 2010). Research indicates the need to evaluate the factors that determine the selection of a certain ICT resource by teachers and students. Since the adoption of a specific tool for educational practice will depend on various aspects. Ali, Asadi, and Ga (2013), highlighted the perception of utility of PLE and its ease of use as main factors. Furthermore, Ali et al., (2013) establish that the

use of a PLE is directly related to less subjective factors such as pedagogical knowledge and technological teaching skills. On the other hand, it seems that teachers who tend to be more innovative are more easily convinced about their ease of use. However, it is not enough to be innovative to start using PLE, since this does not automatically translate into a positive belief about its performance (Smet et al., 2012). In relation to this idea, Smet et al. (2012) concur in highlighting the ease of use perceived as the strongest predictor in the acceptance of a PLE, also, it highlights the importance of educational management positions when selecting a PLE. They must keep in mind the routine efforts of teachers and assess the possible cost of a performance that a PLE entails, they must analyze the direct and indirect impact that the adoption of a virtual environment implies on their teaching team.

All this entails that teacher value the fact of including a series of metrics that help to identify when a certain competence has been achieved or if the planned learning objectives have been obtained and to what extent. On the other hand, a series of behavioural patterns have been detected in the use of PLE in teachers. It has been identified that teachers have a higher level of motivation during the first half of the year, after holidays, since this is where there is a greater dedication to academic tasks. Although it is not determined what causes this loss of motivation in teachers, the authors defend that it could be consequences of the so-called “Hawthorne Effect”, which highlights that the use of technological innovations is characterized by a strong initial use and that the passage of time levels it in a plateau below initial enthusiasm (Hamuy & Galaz, 2010). It is highlighted how teachers underline the fact of carrying out introductory sessions and the use of learning manuals that facilitate the mastery of ICT tools, as well as foreseeing a translation of the necessary elements that help facilitate the management of a PLE. Therefore, it is essential to develop continuous training that facilitates access to support programs and specialization in the use of interfaces (Smet et al., 2012). The way in which educators perceive their learning analytics on the one hand and the evidence of use to obtain the pedagogical and organizational objectives on the other are determining

factors for working with PLE. So, all these essential aspects to keep in mind to improve teacher professional development.

Finally, Rahimi et al. (2015), highlight a series of difficulties and challenges related to the implementation of a PLE during the teaching function. Problems have been detected in the correct management of students' social activities, the lack of adequate digital skills and self-regulated learning. The capacity for self-regulation is associated with greater performance in goal setting, task strategies, time management, help-seeking and self-management. To improve our professional development as teachers, we must make students conscious of the importance of data monitoring and be personally aware of their effective learning (Ferreira, Simao and da Silva, 2015). Therefore, we can understand from a self-regulation perspective the PLE as a direct response to the problems that closed and preserved learning management systems bring with them (Väljataga and Laanpere, 2010). In addition, activities that lose sight of the educational purpose, technical problems, and the lack of appropriate technology to monitor and analyze the personal experience. It should be noted that teachers and students seem to show a different attitude towards this new PLE resource since, while teachers seem to show more variable behavior, students show constant levels in the use of PLE (Hamuy & Galaz, 2010). Thus, there should be a greater need for teachers to understand and discover how a PLE can help improve their academic practices. Therefore, teacher professional development requires a correct scaffolding to implement all the learning possibilities with a PLE and be linked to the learning requirements. The use of these tools by different teachers in different subjects and contexts can help students to observe their applications in different learning scenarios and use them to meet their current and future learning needs. Once the relationships between the analyzed articles have been presented in a general way, the most interesting conclusions drawn from them are presented below as a summary in Table 1.

TABLE 1. Summary of the articles analysed in the systematic review on the improvement of teaching intervention through personal learning environments

Authors	Sample / study type	Objectives	Results / Conclusions
Williams (2008)	Descriptive	Identify a set of challenges for school leaders in relation to the growing digital/cultural divide.	It stresses the importance of personalised learning through the use of ICT by education leaders. Podcast can be a mechanism for distributing digital audio content in teaching and learning.
Lee et. al., (2009)	Descriptive study on the use of podcasting in education.	Examine perceptions of those in the use of podcasting.	There are examples of educational applications that could potentially make the use of such services worthwhile and valuable.
Jovanovi et al., (2009)	Qualitative review article on Intelligent Learning Environments (ILs)	Study how the social semantic Web leverages to enable and facilitate the ability to customize.	It proposes a theoretical development that serves as a reinforcement for educational managers and researchers. The results of this study indicate that ePEARL teaching has a positive impact on literacy and self-regulated learning skills
Meyer et al., (2010)	Analysis of a year of teaching with e-portfolios. 32 teachers and 388 students.	Study the impact of e-portfolios on literacy practice processes and self-regulated learning skills.	when the tool is used regularly and integrated into classroom instruction.
Hamuy & Galaz (2010)	Latin American higher education	Analyze the use of five variables and communication resources in Moodle.	Teachers and students show different behaviours in the face of a new ICT resource. Students show consistent levels of use of CMS (online course management)
Väljataga & Laanpere (2010)	Description - Development of the theoretical framework (iCamp project)	Propose a detailed understanding of the PLE concept, integrating the most important teaching functions for the control of professional development.	It highlights the creation of opportunities to practice and promote intentional and self-directed learning.
Brown (2010)	Descriptive study on Web 2.0, PLE and VLE	Reflect the current position of virtual learning environments (VLE) in universities.	Through the creation of controlled learning networks, the role of institutions can be enhanced in a way that previous technologies could not.
Al-zoube et al., (2010)	Design of a pedagogical model for teaching.	Support formal and lifelong learning through the integration of different pedagogical approaches to learning and teaching in online course management (CMS).	The management of online courses controlled with an intelligent agent is based on a personalized system of generation of learning and test paths.
Smet et al., (2012)	505 teachers Secondary school.	Develop a predictive model to understand the technological acceptance of learning management systems (LMS).	Informative use was a precursor for communicative use, the perceived ease of use of PLE is the strongest predictor in PLE acceptance.

Chun Lai et al., (2012)	Case study of Hong Kong university students.	Identify the factors influencing the adoption of technology for learning and the relationships between these factors.	Factors influencing the adoption of technology for learning improve the perception and acceptance of PLE. Opportunities were described to frame their own lines of research thanks to an appropriate open orientation in the construction of knowledge. The exploration and definition of metrics can help teachers to identify whether a particular pedagogy is effective or whether and to what extent planned learning objectives have been achieved. The e-portfolios served mainly for the development of personal learning environments and imply a particular emphasis on reflective practice. Technology as basic as a discussion forum can be leveraged to promote MOOCs and facilitate peer learning.
Levy & Petruilis (2012)	Qualitative study in university students.	Study research and research experiences.	
Ali et al., (2013)	Validation of a learning analysis acceptance model.	Empirically validate a Learning Analysis Acceptance Model (LAAM) through the factors that influence educators' beliefs about adopting a learning analysis tool.	
Oakley, Pegrum, & Johnston, (2013)	Descriptive analysis. First year of implementation of an e-portfolio.	Discuss the introduction of network-based e-portfolios.	
Kellogg, Booth, & Oliver, (2014)	Case study of mixed methods.	Address critical gaps in literature and problems of peer support in MOOCs.	
Gonzalez-Martinez, Bote-Lorenzo & Cano-Parra (2015)	Review of 112 papers on cloud computing and education.	Examine the status of the issue of cloud computing use and research through a systematic methodology.	Cloud computing means cost savings and the wide availability of educational applications (for example, wiki or blogs). It allows to design different innovative scenarios. The model facilitates the construction of your learning environment by influencing the communication between the teacher and students and improving the feeling of ownership over your learning environment. The proposed model could reveal new understandings of social networks in education and propose future lines of research.
Rahimi y cols., (2015)	Design of a model and application to 29 students (18 girls and 11 boys, aged 11-13 years).	Propose and evaluate a model to facilitate participation in building your web-based learning environment 2.0	
Greenhow & Lewin (2015)	Studies of two contrasting cases.	Propose a model of theorizing social networks for learning with different attributes of formality and informality.	
Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluze (2016)	Develop a new pedagogical model in the use of MOOCs.	Combine formal and non-formal learning activities with cooperation to generate a continuum of knowledge across platforms.	This methodology indicates an increase in course completion rates compared to other MOOCs.
Chiu-lin Lai & Hwang (2016)	Control group design with pretest and post-test. (n=44)	Evaluate a self-regulated inverted classroom approach to facilitate the teaching function outside of class time.	The integration of self-regulated strategy into inverted learning can improve self-efficacy, as well as their strategies of planning and use of study time, improving learning parrots.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Once the articles selected by Castañeda, et al. [2019] have been systematically analysed, a series of conclusions have been obtained. The PLE concept is a meaning that is still considered emerging despite having been within the educational field for approximately ten years. An idea that fluctuates between technological reality and pedagogical reality and is even understood today as a natural way to connect with learning. Therefore, we can understand it as the set of structures that make the learner more independent. However, the idea of whether a PLE is more of a resource, or a teaching proposal is still not entirely clear. Regarding the pedagogical perspective of the use of PLE, several philosophies are highlighted for the correct educational use of PLE by teachers. On the one hand, the idea arises of understanding them as a series of predefined elements imposed by teachers, and on the other, elements that enhance control over their own environment. This confrontation of pedagogical perspective must carry with it, in any case, correct alignment of the curricular elements with the different learning environments. In other words, freedom of self-regulation in teaching, but always correctly oriented to educational needs. This correct pedagogical orientation must lead to self-regulated learning that is based on a precise digital literacy of teachers and that allows them to be active entities in the digital domain. In addition, it must offer greater capacity in informal learning. Therefore, PLEs should be synonymous with learning opportunities, while at the same time being combined with study time planning strategies. In this way, they should emerge as an alternative to the problem of more traditional and closed learning.

Besides that, it should be noted that there are a series of essential aspects to improve teaching intervention through a PLE, ranging from designing introductory sessions or translating the elements that are part of the environment. All this is intended to improve the perceived ease of use and avoid the proven decrease in the use of PLE that has a technology once the high “initial illusion” has passed. On the other hand, it is suggested to involve educators in the design of personal learning environments to transfer the needs of the classroom in a more precise way and become essential scaffolds of teacher professional development. In

the use of PLEs, there is a strong emphasis on working through information focused on the communicative field. However, it seems a more successful educational strategy to propose communicative actions that take the use of information as a precursor. This is the key to contribute new knowledge built together. Without an efficient communication process, the simple control of teachers over the use of technology does not work. The perception in the ease of use of a PLE seems to be the most reliable indicator for the predisposition of its use. Furthermore, the usefulness of the PLE or the establishment of metrics that help determine the achievements of the teaching staff seem to be determining factors for the acceptance of an environment by the teaching staff. In relation to the new perspectives of the use of a PLE, there is an agreement to integrate all those latest technologies that promote learning networks. For example, teachers can improve their knowledge networks through management systems that are controlled by artificial intelligence or based on big data. This could help to generate personalized learning paths or evaluation tests. Finally, personal learning environments must overcome the limitations of formal higher education, so educational strategies must be promoted that give teachers greater control to promote self-directed learning in order to update their knowledge and skills.

During the process, a series of scientific limitations have been observed that must be transformed in future research to improve teaching intervention in the use of PLE. Firstly, is to reflect on whether teachers are really aware of or value the use of these tools to improve their teaching work. This professional awareness is essential to know if really support us on the PLE is a useful strategy to improve as teachers. Therefore, the challenge of creating and maintaining effective learning environments, the difficulties in integrating technology in classrooms, and the obstacles to change pedagogy and integrate it into new tools are, in general, the ways in which to continue investigating the use of PLEs. In addition, future research should emerge that focuses on understanding what is the pedagogical relationship existing in the breadth of the PLE concept. This means if we must understand personal learning environments as a concrete methodological intervention, with a specific teaching style, or, on the other hand, simply assume if learning environments are a tool to complement the didactic proposals that each teacher perform.

In relation to the previous idea and the specific case of the theme that this work includes, the improvement of teaching intervention, more research is required to know the reality of teachers regarding their use and conception of personal learning environments. In addition, although there is a greater trajectory in this regard on what the PLE can contribute to the didactic intervention, it is still necessary to deepen on what is the most effective way to integrate the virtues of personal learning environments to the teaching performance of teachers.

6 REFERENCES

- Abrami, P. C., Wade, A., Aslan, O., Bures, E. M., y Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3). [<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/issue/view/66>].
- Al-zoube, M., Sumaya, P., Dffhvv, V., Dqg, G., Pruh, P. y Ohv, W.(2010). Cloud Computing Based E-Learning System, 8(June), 58–71.
- Ali, L., Asadi, M., y Ga, D. (2013). Computers y Education Factors in fl uencing beliefs for adoption of a learning analytics tool : An empirical study. *Computer & education*, 62, 130– 148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.023>
- Armakolas, S., Mikroyannidis, A., Panagiotakopoulos, C., y Panousopoulou, T. (2016). A Case Study on the Perceptions of Educators on the Penetration of Personal Learning Environments in A Case Study on the Perceptions. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 6 (1), 18–28. <https://doi.org/10.4018/IJVPLE.2016010102>
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning?, *eLearning papers*, 2(January), 1–8.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2 .0 for learning and teaching. *Interactive Learning environments*. (3) 37–41. <https://doi.org/10.1080/10494820802158983>
- Buchem, I. (2014). Editorial for the Special Issue on Personal Learning Environments. *Journal of literacy and tecnologia* 15(2), 2–13.

- Castañeda, L. y Adell, J. (2011): El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy: Marfil. 83-95
- Castañeda, L., Cosgrave, M., Marin, V., y Cronin, C. (2016). Personal Learning Environments: PLE Conference 2015. Special Issue Guest Editorial, (29).
- Castañeda, L., Dabbagh, N., y Torres-Kompen, R. (2017). Personal Learning Environments: Research-Based Practices, Frameworks and Challenges, *Journal of New Approaches in Educational Research* (1), 1–2. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.229>
- Castañeda, L., Tur, G y Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación : la última década (The PLE and its impact on the educational literature : the last decade) *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22, 221–241.
- Dabbagh, N., y Fake, H. (2017). College Students ' Perceptions of Personal Learning Environments Through the Lens of Digital Tools , *Processes and Spaces*, 6(1), 28–36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments , Social Media , and Self-Regulated Learning : A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning. *The internet and higher education* (1), 2010–2011.
- Fidalgo-blanco, Á., y Sein-echaluze, M. L. (2016). From massive access to cooperation: lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC / cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0024-z>
- Gonzalez-Martínez, Jose A. Miguel L, Bote-Lorenzo Eduardo, G.-S., y Cano-Parra, R. (2015). Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers y Education*, 8, 132–151.
- Greenhow, C., y Lewin, C. (2015). Social media and education : reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning media and technology*, 41 (1). <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hamuy, E., y Galaz, M. (2010). Computers y Education Information versus Communication in Course Management System participation. *Computers y Education*, 54(1), 169–177. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.001>

- Helleve, I. (2010). Theoretical foundations of teachers' professional development. En J. O. Lindberg & D. O. Anders (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. (pp. 1-19). IGI Global.
- Jovanovi, J., Gaševi, D., y Torniai, C. (2009). The Social Semantic Web in Intelligent Learning Environments: state of the art and future challenges, (May 2013), 37–41.
- Kellogg, S., Booth, S., y Oliver, K. (2014). A Social Network Perspective on Peer Supported Learning in MOOCs for Educators. *The international review of research in open and distance learnig* (10)
- Kühn, C. (2017). ¿Están preparados los estudiantes para(re) diseñar su Entorno Personal de Aprendizaje ? El caso del E-Dynamic. *Space*, 6(1), 11–20. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.185>
- Lai, Chiu-lin, y Hwang, G. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers y Education*, (100) <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lai, Chun, Wang, Q., y Lei, J. (2012). Computers y Education What factors predict undergraduate students' use of technology for learning? A case from Hong Kong. *Computers y Education*, 59(2), 569–579. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.006>
- Lee, M. J. W., Miller, C., y Newnham, L. (2009). Internet and Higher Education Podcasting syndication services and university students: Why don' t they subscribe? *The Internet and Higher Education*, 12(1), 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.001>
- Levy, P., y Petrusis, R. (2012.). Studies in Higher Education How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education* (37), 37–41. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., y Deault, L. (2010). Computers y Education Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: *Teaching and learning with ePEARL*. *Computers y Education*, 55(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.005>
- Oakley, G., Pegrum, M., y Johnston, S. (2014). Asia-Pacific Journal of Teacher Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* (10), 37–41 <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>

- Rahimi, E., Berg, J. Van Den, y Veen, W. (2015). Computers y Education Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2. 0 personal learning environments. *Computers y Education*, 81, 235–246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.012>
- Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Smet, C. De, Bourgonjon, J., Wever, B. De, Schellens, T., y Valcke, M. (2012). Computers y Education Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers y Education*, 58(2), 688–696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.013>
- Väljataga, T., y Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: A challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277–291. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500546>
- Williams, P. (2008). Leading schools in the digital age: A clash of cultures. *School Leadership and Management*, 28(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/13632430802145779>
- Yuan, D., Cody, L., y Zhong, J. (2011). Developing IP telephony laboratory and curriculum with private cloud computing. In Proceedings of the 2011 12th Annual Conference on Information Technology Education (SIGITE '11) (pp. 107e112).
- Lee, M. J. W., Miller, C., y Newnham, L. (2009). Podcasting syndication services and university students: Why don't they subscribe? *The Internet and Higher Education*, 12(1), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.001>
- Levy, P., y Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Menkhoff, T., y Bengtsson, M. L. (2012). Engaging students in higher education through mobile learning: lessons learnt in a Chinese entrepreneurship course. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(3), 225-242. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9123-8>
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., y Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers y Education*, 55(1), 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.005>

- Oakley, G., Pegrum, M., y Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
- Rahimi, E., van den Berg, J., y Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers y Education*, 81, 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.012>
- Rodríguez-Triana, M. J., Martínez-Monés, A., Asensio-Pérez, J. I., y Dimitriadis, Y. (2015). Scripting and monitoring meet each other: Aligning learning analytics and learning design to support teachers in orchestrating CSCL situations: Scripting and monitoring meet each other. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 330-343. <https://doi.org/10.1111/bjet.12198>
- UNESCO. (2015). Unesco and Sustainable Development. Sustainable Development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf>
- Väljataga, T., y Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/10494>

EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA DOCENCIA TELEMÁTICA: BENEFICIOS DE LAS LÍNEAS DE TIEMPO

BOHDAN SYROYID SYROYID

Universidad de Castilla – La Mancha

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTO EDUCATIVO Y LA APLICACIÓN TIME.GRAPHICS

La pandemia del COVID-19 obligó a que una importante cantidad de estancias de investigación y docencia se vieran canceladas, pospuestas u obligadas a trasladarse a un formato telemático. Aún se desconoce el impacto real que tuvo la pandemia en los años 2020 y 2021, puesto que el último informe publicado sobre las estancias Erasmus+ fue del año 2019. No obstante, la Comisión Europea a través de la Iniciativa de Universidades Europeas publicó un informe con los datos recabados sobre el impacto del COVID-19, con un cuestionario completado por 97 instituciones europeas de educación superior. Las respuestas otorgaron una puntuación de 9,4 y 9,5 sobre 10 al grado de impacto que tuvo la pandemia sobre la movilidad europea de profesores y alumnos, respectivamente. Este informe contiene una importante cantidad de información sobre la implementación de la docencia telemática a nivel universitario europeo. El 85% de los encuestados apoyó una propuesta bastante innovadora:

“Un campus interuniversitario digital completamente funcional de la Unión Europea, con miembros de universidades ofreciendo conjuntamente sus cursos en línea para continuar brindando una educación de calidad a través de volúmenes más grandes de cursos en línea para todos los alumnos, compartiendo un entorno operativo conjunto de aprendizaje y enseñanza digital con herramientas comunes de gobernanza digital [European Universities Initiative, 2020, p. 1, traducción propia]”.

Este tipo de propuestas contribuyen a unificar y mejorar la accesibilidad de la educación superior en la Unión Europea permitiendo una mayor interconexión entre las universidades y los sistemas educativos de los países integrantes. En este capítulo, se reflexionará sobre una estancia de docencia que el propio autor realizó en el departamento de musicología de la Universidad de Turku (Finlandia) durante el segundo cuatrimestre del curso 2020/21. Dicha estancia inicialmente estuvo prevista para realizarse de forma presencial, pero debido a la pandemia del COVID-19 se tuvo que acoger a la modalidad telemática en su totalidad. Esta estancia fue precedida por otras estancias de docencia y formación presenciales en dicha universidad financiadas mediante las becas del programa Erasmus+.

El objetivo de la estancia fue la impartición de un curso con una carga docente de 5 créditos ECTS y la investigación en el área de los estudios culturales y la musicología. La temática del curso fue la música y el contexto cultural de la Bossa Nova. El curso impartido se tituló *Bossa Nova and João Gilberto* (MUSI2209). Este curso fue ofrecido a alumnos de los programas de Grado y Máster en Estudios Audiovisuales, Musicología e Historia del Arte. Además, fue ofertado a los alumnos que estaban cursando otros grados en la Facultad de Humanidades, habiendo escogido una mención en música. También, se ofreció como docencia universitaria abierta a todos los alumnos interesados de la Universidad de Turku. La descripción de la asignatura impartida y creada especialmente para esta estancia indicaba lo siguiente:

“Este curso tiene como objetivo examinar el estilo de la Bossa Nova y darle un sentido de contexto general al observar su relevancia más amplia en la cultura brasileña y su influencia en el extranjero. La Bossa Nova es un estilo musical popular desarrollado a finales de la década de 1950, que surgió de la Samba tradicional en el contexto del jazz de posguerra. La Bossa Nova se originó entre estudiantes universitarios unidos bajo la identidad de la modernización y comenzó como un movimiento apolítico. En la década de los años 1960’, la Bossa Nova fue aclamada internacionalmente a través de artistas, tales como João Gilberto, Astrud Gilberto, Tom Jobim y Stan Getz. El álbum “Getz / Gilberto” se convirtió en el Mejor Álbum del Año 1965 [Premios Grammy] y también ganó los Grammys al Mejor Álbum Instrumental de Jazz y la Mejor Grabación [No Clásica], y *Garota de Ipanema*

recibió el galardón de mejor grabación del año [*Best Record of the Year*]. A pesar de su éxito, el movimiento musical sufrió una ruptura ideológica con el surgimiento de una ola más nacionalista dirigida a cuestionar la influencia del jazz en busca de una autenticidad brasileña. La Bossa Nova plantea importantes preguntas sobre la identidad musical y la influencia recíproca de los géneros musicales. En vista a lo expuesto, la posición, historia y memoria colectiva de la Bossa Nova está siendo reevaluada y reinterpretada en la literatura académica [Syroyid Syroyid, 2021b, “Content”, traducción propia]”.

La tarea principal para la superación de este curso consistió en la elaboración de un ensayo o breve artículo de investigación (6-7 páginas, ca. 3.000-4.000 palabras). Para la redacción de dicho trabajo se dieron varias pautas durante las sesiones en relación con cómo estructurar el discurso escrito y organizar formalmente un texto académico. Además, se aportó una lista de lecturas procedentes principalmente de artículos de investigación y algunas tesis, con la finalidad de que los alumnos puedan leer, referenciar y reflexionar sobre las ideas de estos. Esto facilitó a que los alumnos se puedan centrar en las publicaciones científicas más relevantes del área, sin necesidad de perder tiempo en la búsqueda de recursos en bases de datos e internet, al disponer ya de dichos materiales en formato PDF. En clase, se utilizaron estas lecturas para fomentar un debate y la exposición de ideas por parte del profesor y los alumnos. En la Figura 1, se pueden observar las instrucciones aportadas a los alumnos sobre la tarea de evaluación de la asignatura.

FIGURA 1. Instrucciones para la entrega de la tarea final

- Envíe su tarea por correo electrónico antes del 1 de junio
- Incluya una portada (título de su trabajo, su nombre como autor, nombre del curso y profesor, logo de la universidad, fecha de realización, ...)
- Incluya un resumen (150 palabras) con 5 palabras clave en una página individual
- Utilice encabezados para separar diferentes secciones en su documento
- Incluya una lista de referencias siguiendo las pautas de la universidad para referencias o utilizando cualquier sistema de referenciado establecido (p. ej.: APA, Chicago ...)
- El trabajo puede ser escrito en finés o inglés, 5 ECTS (6 a 7 páginas)
- Escoja 2, 3 o 4 ejemplos musicales y analícelos a partir del contexto debatido en clase y las lecturas de la lista de referencias aportadas en Moodle

Fuente: Adaptación y traducción propia a partir de Syroyid Syroyid (2021b).

Este sistema de evaluación, mediante la presentación de un ensayo o breve artículo de investigación, facilitó a que los alumnos no sientan la presión de tener que memorizar todos los contenidos del temario para un examen o una prueba final. Los alumnos fueron invitados a explorar y profundizar sobre los aspectos más relevantes de la asignatura y de las lecturas a través de los debates organizados en clase. Esta metodología permitió a que los alumnos aprendan los contenidos del temario a través de la investigación y la escritura. Por ello, se intentó fomentar al máximo las lecturas, diálogos y debates durante el tiempo de clase.

En este caso, debido a la situación sanitaria impuesta por la pandemia, las clases se impartieron de forma telemática mediante videoconferencias con la aplicación *Zoom* y una página web en la plataforma *Moodle* (Figura 2). Se utilizaron múltiples herramientas educativas digitales para enriquecer la docencia e incrementar la participación del alumnado. Los entornos telemáticos de aprendizaje ofrecen grandes oportunidades para incrementar la participación del alumnado. Las publicaciones al respecto apuntan a que el uso de herramientas TIC con una metodología puede fomentar positivamente la participación del alumnado y el aprendizaje colaborativo (Dochy y Segers, 2000; Noor-Ul-Ami, 2013; Shah et al., 2014; Getrude, 2015; Valtonen et al., 2020).

2. EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA

La mayor parte de los estudios se muestran bastante optimista hacia el aumento de la presencia de las herramientas TIC en el aula y su consecuente impulso en la participación del alumnado. No obstante, la docencia telemática provocada por el COVID-19 también tiene sus relictos. Un estudio realizado por Francisca Rosa (2020) encuestado a una muestra de 355 alumnos de la carrera de Derecho de la Universidad de Chile concluye que:

“Tantas horas frente al computador, en silencio, con las cámaras apagadas y mala conectividad, han generado problemas de salud mental en los estudiantes. Un 87,2% afirma tener cansancio, un 65,3% estrés y nerviosismo, un 53,4% aburrimiento y un 42,7% declara que no le gusta la situación de emergencia. Como consecuencia, una de las participantes declara: «No es que no me guste conectarme e interactuar, así como

aprender. Es que sumado al exceso de horas que se ven destinadas en total a la universidad, más mi salud mental, no doy abasto» [estudiante 2]. La educación remota de emergencia también ha producido problemas físicos en los estudiantes, como dolor de ojos, de cabeza y de espalda” [pp. 5-6]”.

En realidad, algunos de estos problemas pueden estar derivados de una mala gestión del tiempo en pantalla. El ordenador, las tablets y los smartphones son una fuente inagotable de distracciones, pasatiempos y entretenimientos. Si se desea que estos dispositivos se conviertan en herramientas de trabajo efectivas, se ha de producir un cambio de actitud radical con relación a cómo se utiliza internet y los dispositivos digitales. Además, la docencia telemática puede contribuir a que el aprendizaje se realice de forma más autónoma y aislada, al no existir un espacio físico colectivo, la clase. Un aspecto que adquirió bastante debate con la retransmisión de las clases mediante videollamada es el “síndrome de la cámara apagada” (Ledesma de Castro, 2020) o el fenómeno de la “pantalla oscura” (Palavecino, 2021). En otras palabras, un gran número de alumnos pueden estar conectados a la videollamada, pero prácticamente ninguno enciende su cámara. Algunos autores como Paniagua Valdebenito (2021) defienden que las clases telemáticas mediante videollamadas son entornos pocos seguros y aportan varios argumentos sobre porqué un alumno prefiera no encender su cámara:

“Cualquier persona que acceda o que descargue la clase puede extraer ‘pantallazos’ desde el video y transformarlos en formatos de imagen para su uso sin consentimiento o para la intervención de la imagen misma y, en cualquiera de los dos casos antes mencionados, puede socializar el material visual, el que de forma rápida puede “viralizarse”, fenómeno que traería consecuencias insospechadas para las personas que padecieron la vulneración. Es así como se perfila lo que será denominado, en este artículo, “ultravigilancia”. Este concepto refiere a una polarización inaudita, una posición extrema que no habíamos conocido antes porque la tecnología no nos había proveído aún de dispositivos teletecnológicos tan sofisticados como los hay en la actualidad [p. 103]”.

El problema de la seguridad en línea es un tema bastante debatido y que trasciende la problemática de las clases mediante videollamadas. Hoy en día, un gran número de adolescentes y adultos en su uso de las redes

sociales comparten continuamente momentos íntimos de sus vidas sin cuestionarse su privacidad. No obstante, al llegar la hora de encender la cámara en clase, puede surgir un amplio abanico de dudas y justificaciones. Francisca Rosa analiza algunos de los motivos más habituales por los que sus alumnos dicen tener la cámara apagada durante las clases telemáticas por videollamada. ¿Por qué no se enciende la cámara? Esta pregunta puede resultar bastante incómoda para responder por los alumnos, ya que los motivos reales por los que no se enciende la cámara pueden deberse a un cúmulo de razones. No obstante, la actitud de la cámara apagada puede fomentar una mayor desconexión del alumno con la asignatura, facilitando un ausentismo disimulado. En el estudio de Francisca Rosa (2020, p. 5), los alumnos indicaron que mantenían la cámara apagada por los siguientes motivos:

- Para mejorar la conectividad (75,7%)
- Para proteger la imagen de mi casa y mi intimidad (46,0%)
- Porque descuido mi apariencia física (32,6%)
- Porque apago la cámara sólo un momento, pero luego la enciendo, cuando participo (17,7%)
- Para parecer que estoy presente, aunque realmente no escucho la clase (3,8%).

Algunos de estos motivos también han sido reportados por el estudio de Al Mahadin y Hallak (2021, p. 4) con una muestra de 70 alumnos procedentes de diversos grados de la Universidad de Bahrain:

- Me sentía autoconsciente de mí mismo (y no me sentía cómodo) encendiendo la cámara (73,9%)
- No quería ser notado por alguien (60,9%)
- No estaba vestido de forma adecuada para estar delante de una cámara (52,2%)
- No disponía de un lugar privado en el hogar (50,7%)
- Estaba preocupado acerca del uso no autorizado de una captura de pantalla con mi imagen (41,4%)
- Tenía mala conexión a internet en casa, o no disponía de suficientes datos (31,9%)
- No quería que me vean comiendo o bebiendo (30,4%)

- No quería que me vean yéndome fuera del ordenador (13,0%)
- No quería que me vean haciendo algo diferente en el ordenador (11,6%)
- Mi profesor no encendía su cámara (11,6%)
- No tenía una webcam o estaba rota (2,9%)

El síndrome de la cámara apagada parece ser un problema bastante habitual en las clases telemáticas impartidas por videoconferencias a grupos relativamente numerosos. Consecuentemente, el profesor puede acabar sintiéndose bastante solo en el aula virtual, con la sensación de estar grabando un vídeo en directo y la duda constante de si alguien le está escuchando realmente en el momento de impartir la clase o no. El síndrome de la cámara apagada puede traer graves consecuencias sobre la relación que se entabla entre profesor y alumno. Con la finalidad de prevenir esta modalidad de ausentismo en el aula, se envió el siguiente correo electrónico al principio del curso.

FIGURA 2. Instrucciones sobre el procedimiento y metodología de clase

Estimado/a estudiante,

Mi nombre es Bohdan Syroyid e impartiré la asignatura sobre Bossa Nova en la que estás matriculado. Me gustaría pedirte amablemente que te des de alta al sitio Moodle que he creado para tal fin. [...]

Esta asignatura se impartirá a través de Zoom y utilizaré el siguiente enlace para todas nuestras conferencias. [...] He creado una carpeta de Drive con las lecturas que usaremos en esta asignatura. [...]

Las conferencias contarán con una **participación activa** de los estudiantes, por lo que pido amablemente que te asegures de que tu **micrófono** y **cámara web funcionen correctamente**. Si esto supone algún tipo de problema, no dudes en contactarme.

Nos vemos en clase este viernes a las 14:15.
Saludos cordiales,
Bohdan

Fuente: traducción propia de Syroyid Syroyid (2021a, comunicación personal).

Además de este correo inicial, durante las primeras semanas, se enviaron recordatorios similares a los alumnos de forma previa al inicio de

la clase. Un factor clave que ha contribuido a que los alumnos mantengan sus cámaras encendidas fue el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje más activas, entre las que destacan las siguientes:

- Creación y comentario de mapas conceptuales (con la aplicación *Miro.com*)
- Pruebas de evaluación diagnóstica, formativa y final (mediante *Google Forms*)
- Documentos interactivos para la discusión y formulación de preguntas a tiempo real (*Google Docs*)
- Recorridos virtuales sobre lugares representativos para el temario de la asignatura (*Street View* de *Google Maps*)
- Audición y escucha de ejemplos musicales (*Spotify*)
- Comentario de segmentos de documentales (*YouTube*)
- Presentaciones de alumnos en las videollamadas con apoyo visual (*PowerPoint* o similar)
- Agrupaciones en grupos de discusión (agrupamientos aleatorios mediante *Rooms* de *Zoom for Education*)
- Desarrollo y creación de líneas de tiempo (con la aplicación *Time.Graphics*).

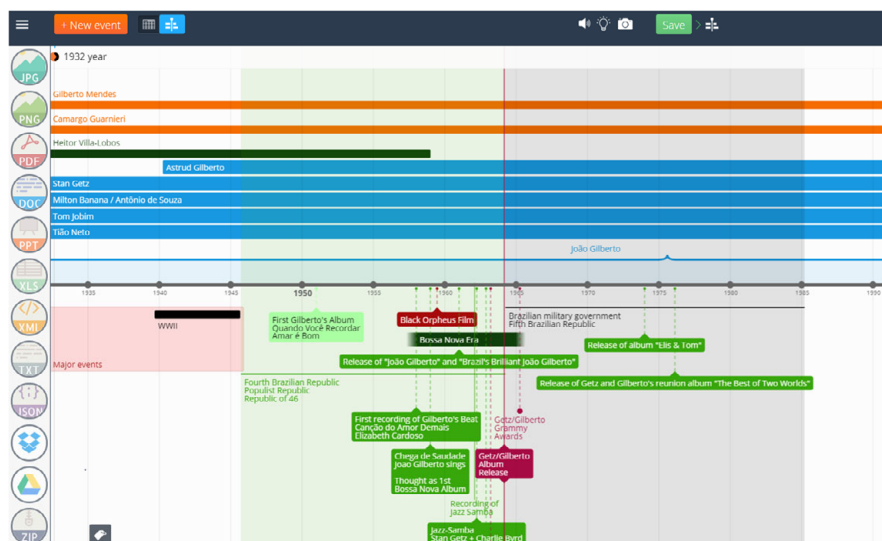
El uso de estas metodologías activas en la asignatura impartida en la Universidad de Turku parece haber tenido una repercusión positiva sobre las cámaras apagadas. Pasadas las primeras sesiones, la totalidad de los alumnos decidió mantener sus cámaras encendidas durante la clase completa mostrando una participación activa en los debates.

3. TIME.GRAPHICS: ¿CREACIÓN DE LÍNEAS DE TIEMPO EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS?

Centrémonos en una de las metodologías clave utilizadas en esta asignatura: las líneas de tiempo interactivas. *Time.Graphics* es una herramienta virtual de reciente aparición, en el año 2017, que permite la

creación de líneas de tiempo flexibles en la nube. Destaca su intuitiva facilidad de uso, si bien presenta ciertas limitaciones en su versión gratuita: la posibilidad de crear una única línea de tiempo con un máximo de 18 eventos y 7 archivos multimedia, la presencia de marcas de agua y anuncios, la imposibilidad de crear proyectos privados, generar enlaces para compartir, incluir archivos adjuntos, incluir un rango temporal reducido, entre otros aspectos. Para la creación de una línea de tiempo sobre el contexto histórico y cultural de la Bossa Nova, fue necesario poder incluir un mayor número de eventos en la línea de tiempo. Por ello, se contactó con la propia empresa solicitando suprimir estas restricciones para la impartición del presente curso. Gratamente, la respuesta del equipo de Time.Graphics fue afirmativa y se obtuvo una licencia educativa para trabajar de forma ilimitada sobre la línea de tiempo de la asignatura (Figura 3).

FIGURA 3. Captura de pantalla de la línea de tiempo generada durante el curso de Nova and João Gilberto (MUSI2209), Universidad de Turku.



Fuente: Recuperado de Time.Graphics (2021).

Algunas funciones destacadas de este programa son su potente capacidad de aumentación, permitiendo ampliar el nivel de resolución hasta un segundo y reducirlo hasta 2.000.000.000 de años. Sobre este margen

temporal se pueden crear diez tipos de eventos que a su vez son altamente modificables con múltiples diseños, formatos y posiciones de texto. Más allá de la inclusión de eventos puntuales, periodos de tiempo o grupos, Time.Graphics permite añadir ilustraciones, mapas, documentos de hojas de cálculo, vídeos, ficheros adjuntos, enlaces a páginas web, gráficos lineales con datos numéricos y representaciones visuales de bases de datos. Con ello, se puede observar cómo Time.Graphics presenta un gran potencial didáctico para la docencia telemática. Su uso puede ser extendido más allá de los estudios puramente históricos, siendo aplicable a cualquier disciplina que necesite de un uso de cronogramas como organizador temporal. Son múltiples los beneficios derivados del uso de las líneas de tiempo para la asimilación de contenidos. Champagne (2016) indica algunos de los beneficios cognitivos y funcionales que pueden tener las líneas de tiempo para el aprendizaje:

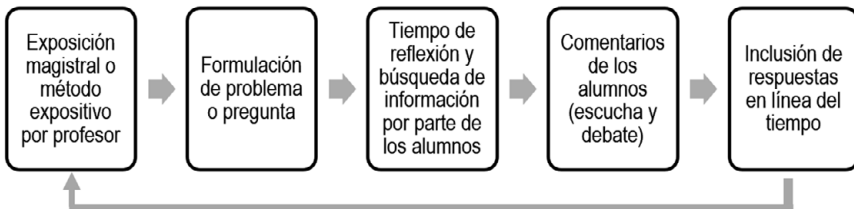
- Instrumento de razonamiento esquemático
- Constructor, representador y organizador de conocimientos históricos
- Clarificador ante falacias o ilusiones producidas en las proporciones temporales
- Agrupador de eventos para la mejora de la comprensión
- Herramienta para el descubrimiento personal
- Procesamiento y análisis de la información

Con estas premisas en mente, las líneas de tiempo parecen ser una metodología adecuada para el ámbito académico universitario. Son múltiples los estudios que defienden el valor didáctico de las líneas de tiempo tanto para las disciplinas académicas como para el análisis de historias biográficas (Wilson et al., 2007; Pușcașiu, 2017; Brenner, 2020). No obstante, las líneas de tiempo se pueden implementar de múltiples maneras en clase. Estas pueden ser creadas por los propios alumnos como actividad autónoma y/o durante la clase, o bien pueden ser creadas por el profesor y entregadas a los alumnos como material de estudio. Las propuestas que se examinarán a continuación contemplan la creación de líneas de tiempo en clase de forma colaborativa: con una participación activa por parte de los alumnos y del profesor.

4. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES

Durante las sesiones se han combinado diferentes metodologías para la introducción, profundización y estudio de los contenidos del temario. En el caso de Time.Graphics, esta herramienta se utilizó durante una parte de las tres sesiones iniciales siguiendo el ciclo propuesto en la Figura 5. En el transcurso de cada ciclo, el profesor comparte su pantalla alternando entre el visualizador de PDF con las lecturas, la línea de tiempo en el navegador web y la pantalla del programa de videollamadas. En esta metodología como punto de partida, el profesor comenta mediante método expositivo las lecturas propuestas. Con ello, se intercala la paráfrasis y lectura de fragmentos de texto con las aportaciones y comentarios personales del profesor. Al finalizar la exposición de un punto clave, el profesor formula un problema a modo de pregunta, dando un tiempo de reflexión a los alumnos para que estos puedan buscar información al respecto. Posteriormente, los alumnos comunican los resultados de sus búsquedas con la clase.

FIGURA 5. Metodología cíclica empleada con Time.Graphics



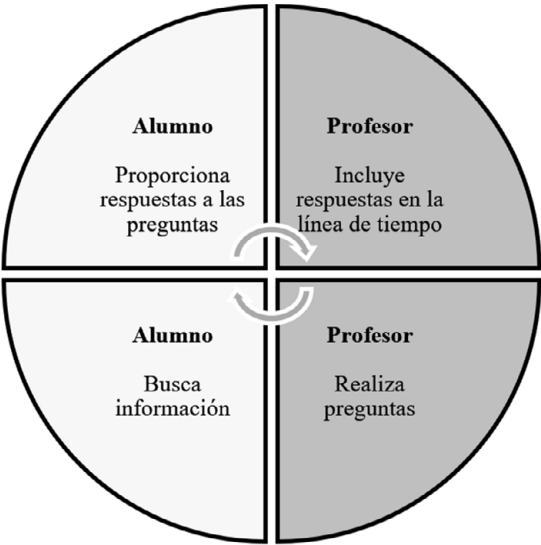
Fuente: Elaboración propia.

En este punto, el profesor debe asegurarse de que haya una participación equilibrada entre los alumnos. Es bastante habitual observar desequilibrios en la dinámica de la clase, donde la participación de un alumno o un grupo de alumnos domina sobre la de otros. Asimismo, puede resultar poco recomendable forzar de manera demasiado directa la participación de los alumnos más tímidos o introvertidos. Por ello, se recomienda generar un ambiente de aula positivo y relajado invitando a que los alumnos cómodamente expresen sus opiniones y reflexiones

de forma constructiva. Tras la escucha de los comentarios y respuestas de los alumnos, estos son incorporados en la línea de tiempo para proceder con la discusión del siguiente punto del temario.

En momentos determinados, también se hizo uso de una metodología paralela con Time.Graphics para acelerar el proceso cuando sea necesario incluir múltiples eventos en la línea de tiempo (Figura 6). En esta metodología paralela, el profesor realiza una serie de preguntas que son asignadas a pequeños grupos. Cada grupo se encarga de buscar la información en internet sobre su pregunta correspondiente. Una vez encontrada la información, esta es comentada públicamente por un representante del grupo e incluida en la línea de tiempo. Como tarea complementaria al trabajo realizado en clase, se animó a los alumnos a que añadan tres eventos adicionales de forma autónoma a la línea de tiempo.

FIGURA 6. Metodología paralela empleada con Time.Graphics

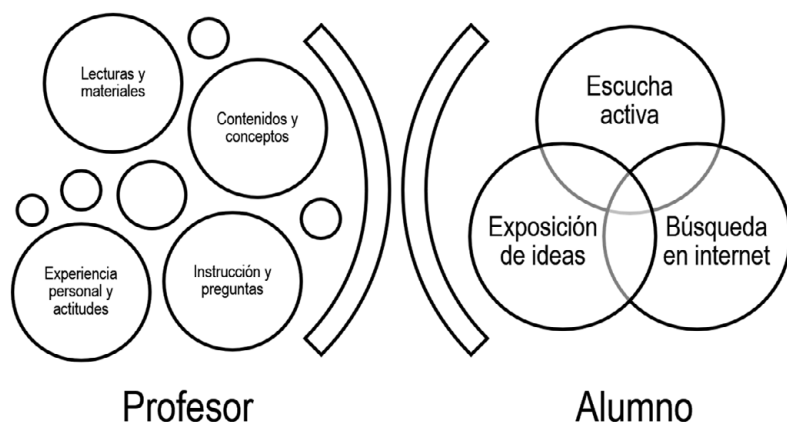


Fuente: elaboración propia.

Este tipo de metodología didáctica implica una relación entre el profesor y el alumno que activa múltiples modos de aprendizaje. El profesor introduce al alumno a las lecturas y materiales didácticos, presenta

contenidos específicos y conceptos técnicos, aporta su experiencia personal e interacciona con el alumno mediante una instrucción abierta al diálogo y a las preguntas. Por otro lado, el alumno combina simultáneamente la escucha activa de las explicaciones del profesor, la búsqueda de información complementaria en internet y la comunicación de ideas a partir de un análisis crítico de las lecturas, la información recabada, las explicaciones del profesor y las ideas propias personales (Figura 7).

FIGURA 7. Interacción entre profesor y alumno en la metodología propuesta



Fuente: elaboración propia

El uso de estas metodologías con las líneas de tiempo representa el nivel superior, *crear*, en la taxonomía de Bloom (1956) y la cuarta fase, *redefinición*, en el modelo SAMR (Puentedura, 2016). En la taxonomía de Bloom, el nivel *crear*, es precedido por evaluar, analizar, aplicar, comprender y recordar. Este nivel apunta a un aprendizaje activo en el cual los contenidos son integrados para la generación de nuevos conocimientos. Por otro lado, en el modelo SAMR (Sustitución, Aumentación, Modificación y Redefinición) el último nivel hace referencia a la máxima integración de las herramientas TIC en el proceso de aprendizaje implicando un cambio metodológico. En este nivel, las herramientas TIC permiten la realización de tareas que no podrían tener llevarse a cabo en un entorno analógico, sin la presencia de dichas tecnologías. La metodología didáctica propuesta empleada para la creación de líneas

interactivas virtuales difícilmente puede ser reemplazada en un entorno analógico para la creación colaborativa de líneas de tiempo flexibles.

5. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Al finalizar el curso, los alumnos aportaron sus opiniones en formato escrito respondiendo a un cuestionario en el que señalaron algunos beneficios de las metodologías empleadas en clase. El cuestionario incluía principalmente las siguientes preguntas: ¿Qué has aprendido acerca de la Bossa Nova en esta asignatura? ¿Cuántas horas has dedicado fuera de clase para trabajar en esta asignatura? ¿En una escala de 0 a 10, cuánto esfuerzo has puesto en esta asignatura? ¿Qué calificación consideras que merecería tu esfuerzo? ¿Qué es lo que más te gustó de esta asignatura en general? ¿Qué es lo que te gustó menos? ¿Qué es lo que te gustaría cambiar de cara a futuras ediciones? Algunos puntos comunes que los alumnos destacaron fue el uso de herramientas digitales (más allá de las líneas de tiempo), la interacción positiva entre alumnos debido al uso de cámaras encendidas, la profundización en los contenidos a partir de los debates de clase. En la Tabla 1, se recogen las opiniones expresadas por cinco alumnos acerca de los puntos que han gustado más de la asignatura.

Estas respuestas apuntan a una recepción muy positiva de la metodología activa y las herramientas TIC utilizadas para la impartición del curso. En concreto, las líneas de tiempo fueron particularmente valoradas por los alumnos como una herramienta muy positiva para el aprendizaje de contenidos que se puedan organizar en un eje cronológico. No obstante, también algunos alumnos expresaron haber experimentado ciertas dificultades técnicas con el uso de la línea de tiempo. En concreto, se registró una respuesta de este tipo que indicaba lo siguiente: “Probablemente sea solo yo, pero la herramienta de la línea de tiempo fue algo complicada de usar”. Este comentario parece hacer referencia a la parte de la actividad en la que a los alumnos se les solicitó a que expandan el mapa conceptual colaborativa creado en clase añadiendo tres eventos complementarios de forma individual.

Igualmente, esta apreciación nos recuerda que la aplicación de metodologías activas y herramientas TIC novedosas para algunos alumnos

puede necesitar de cierto tiempo de adaptación. Una plena integración puede llevar bastante tiempo, especialmente si el estudiante no ha contado con un contacto regular previo con este tipo de metodologías y tecnologías. Por ello, conviene invertir una mayor cantidad de tiempo de clase para explicar detalladamente el funcionamiento de las herramientas digitales que se van a utilizar, sobre todo, para aquellos alumnos que puedan encontrarse con dificultades en su uso.

TABLA 1. Beneficios reportados por los alumnos. Respuestas seleccionadas.

Alumno	¿Qué es lo que más te gustó de esta asignatura en general?
#1	Haber conocido más sobre Bossa Nova en general, las nuevas herramientas que hemos usado y que yo no había usado antes. Creo que este es uno de los cursos más comprensivos a los que he asistido.
#2	El profesor usó muchas herramientas para ayudarnos a comprender el tema y personalmente disfruté mucho del uso del mapa conceptual y la línea de tiempo. Además, las visitas de Google Street View a Brasil me ayudaron a comprender mejor no sólo el género, sino también la cultura y la gente.
#3	Creo que el curso fue claro y no me resultó difícil captar su idea principal. También fue bastante interactivo porque teníamos las cámaras encendidas y realmente me animó a expresar mis propios pensamientos y opiniones sobre los temas que debatimos.
#4	La conversación abierta y el descubrir la información juntos, teniendo que responder a preguntas y definir términos uno mismo, en lugar de que el profesor te dé las respuestas. Además, los comentarios y las preguntas después de las presentaciones realmente me ayudaron a seguir adelante con mi ensayo final.
#5	Los ejemplos musicales, las lecturas fueron (y son) comprensivas, la forma de enseñar: enfoque inclusivo, mapas mentales, líneas de tiempo ... En general, el que no haya habido una presentación de powerpoint habitual en las sesiones, es agradable y más fácil de prestar atención cuando hay algo atractivo e interesante que ver. Las conversaciones con los compañeros en los grupos de Zoom fueron agradables, en realidad fue muy bueno haber sido animados para realizar todos estos debates.

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo de libro se ha contextualizado y reflexionado sobre una parte de la experiencia docente de la estancia realizada por el autor en la Universidad de Turku (Finlandia). En este caso, se ha profundizado sobre el *síndrome de la cámara* apagada presentando algunas de las justificaciones más frecuentes que aportan los alumnos para no encender su cámara. Se argumenta que la ausencia de un contacto visual y un posible absentismo asociado – al no tener que estar presente en clase – tiene repercusiones negativas en la interacción entre profesor y alumno, así como en la calidad de la docencia. En los casos de *pantalla oscura*, donde no se dispone de ninguna señal visual ni interacción por parte de los alumnos, el profesor podría potencialmente enviar a los alumnos un vídeo grabado con la presentación de la clase.

Una solución que se propone para incrementar las tasas de participación y reducir la tasa de cámaras apagadas es la implicación del alumnado en metodologías activas de aprendizaje. La propia experiencia del autor fue positiva dado que el uso de estas metodologías animó a la totalidad de los alumnos a mantenerse activos en clase con las cámaras encendidas. Dentro de las metodologías activas empleadas, se ha examinado el uso de las líneas de tiempo. Son múltiples los beneficios asociados a las líneas de tiempo como herramienta didáctica, no obstante, su uso en las aulas sigue siendo relativamente escaso, debido al relativo desconocimiento y la falta de manejo de recursos virtuales interactivos.

De este modo, se ha abordado la herramienta Time.Graphics destacando su flexibilidad y potencial didáctico, aportando algunas indicaciones sobre las metodologías empleadas para el desarrollo de las sesiones. Las metodologías propuestas implican una comunicación fluida entre profesor y alumno contribuyendo a la generación de una línea de tiempo interactiva en la nube. Este tipo de implementación didáctica apunta hacia las fases superiores de la taxonomía de Bloom y el modelo SAMR. En los comentarios recabados por los alumnos tras la finalización del curso se ha observado una valoración muy positiva de las herramientas TIC utilizadas, junto con altas tasas de participación activa por parte del alumnado.

Se concluye que es fundamental continuar formándose en competencias digitales y metodologías didácticas para conseguir una mejora docente en el ámbito de la educación universitaria superior.

7. REFERENCIAS

- Al Mahadin, L., y Hallak, L. (2021). The Lack of Visual Interaction in Online Classes and its Effect on the Learning Experience of Students during the COVID-19 Pandemic: A Survey of a Bahraini Private University Students. In *Proceedings to 2021 Conference: Innovative Learning & Teaching – Lessons from COVID-19*. American University of Bahrain.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. McKay.
- Bremner, N. (2020). Time for timelines: The take-home timeline as a tool for exploring complex life histories. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13
- Champagne, M. (2016). Diagrams of the past: How timelines can aid the growth of historical knowledge. *Cognitive Semiotics*, 9(1).
- Dochy, F., y Segers, M. (2000). Using information and communication technology (ICT) in tomorrow's universities and using assessment as a tool for learning by means of ICT. In H. J. van der Molen (Ed.) *Virtual University? Educational Environments of the Future* (pp. 67-84). Wenner-Gren International Series.
- European Universities Initiative. (2020). *Survey on the impact of COVID-19 on European Universities*. European Commission https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/coronavirus-eui-impact-results-may2020_en.pdf
- Francisca Rosas, M. F. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8.
- Gertrude, K. (2015). Maximizing the effects of collaborative learning through ICT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 1005-1011.
- Ledesma de Castro, D. (2020). ¿Cómo acabar con el “síndrome de la cámara apagada”? [Entrada de blog]. IPLACEX. <https://bit.ly/3xjS0h9>
- Noor-UI-Amin, S. (2013). An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research, and experience. *Scholarly Journal of Education*, 2(4), 38-45.
- Palavecino, C. (2021). Pantalla oscura. *ARQ*, 107, 138-149.

- Paniagua Valdebenito, L. (2021). Clases remotas de emergencia, tensión y resistencia en espacios educativos. *Revista Saberes Educativos*, (7), 99-110.
- Puentedura, R. (2016). *SAMR and Bloom's Taxonomy: Assembling the Puzzle* [Entrada de blog]. Common Sense Education. <https://bit.ly/2TMufQU>
- Puşçaşiu, V. (2017). The importance of data visualization: teaching art history through timelines. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Digitalia*, 62(1), 89-99.
- Shah, M., Goode, E., West, S., y Clark, H. (2014). Widening student participation in higher education through online enabling education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 16(3), 36-57
- Syroyid Syroyid, B. (2021a). Correo electrónico introductorio remitido a alumnos matriculados en la asignatura MUSI2209. Comunicación personal
- Syroyid Syroyid, B. (2021b). *MUSI2209 Bossa Nova and João Gilberto: Music and Cultural Context, 5 ECTS. Study Guide 2020-22*. University of Turku. <https://opas.peppi.utu.fi/en/course/MUSI2209/24019>
- Time.Graphics. (2021). Bossa Nova and João Gilberto: Music and Cultural Context [línea de tiempo interactiva]. <https://time.graphics/line/483946>
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H., ... y Hirsto, L. (2020). Learning environments preferred by university students: A shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 1-18.
- Wilson, E., Wright, V., y Peirano, A. (2007). The impact of using digital timelines in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 2(2), 169-179.

ENSEÑANZA VIRTUAL: LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
Universidad de Almería

MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universidad de Huelva

JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Tiempos convulsos son los que el mundo lleva viviendo desde que el pasado 31 de diciembre de 2019 se detectase el primer caso del brote de enfermedad causada por el coronavirus (COVID-19) en la ciudad de Wuhan (China) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). La posterior pandemia originada por el COVID-19 ha supuesto multitud de desafíos en todos los estratos de la población.

La alta tasa de incidencia, la presión hospitalaria, la preocupación sobre el posible contagio, las consecuencias de este, la crisis económica acechante, la pérdida de empleos, el aislamiento social, y el cierre de todos los servicios no esenciales, han provocado la toma de decisiones y medidas drásticas tomadas por todos los gobiernos del mundo (Cruz et al., 2021).

Entre todas destaca el cierre de todas las instituciones educativas, independientemente del nivel. Hecho que provocó que las familias asumieran un doble rol, por un lado, adquirieron, sin ninguna preparación previa, el rol de docentes y de especialistas para poder dar respuesta a las

necesidades presentadas por sus hijos, y, por otro lado, tuvieron que seguir manteniendo el rol de padres (Ramirez, 2021).

Las Naciones Unidas, en relación con los Derechos Humanos, se puso en alerta debido a la situación acaecida en multitud de los hogares, pues el cierre temporal de todas las instituciones educativas ha puesto en tela de juicio el acceso de todos los alumnos a la educación, en especial a los tradicionales grupos vulnerables como, las personas con discapacidad, las personas con bajos recursos socioeconómicos, las personas inmigrantes, etc (Jacovkis & Tarabini, 2021). Las limitaciones de acceso o la imposibilidad de acceder a sesiones de terapia y atención temprana son algunos claros ejemplo de los problemas sufrido por este tipo de grupos, los cuales se han visto afectados en mayor medida si se comparan con los grupos con menos vulnerabilidad (Ollero & de Juan, 2021).

Durante el confinamiento las familias de todos los hogares del mundo asumieron rápidamente nuevos roles que quedaban muy lejanos de sus pretensiones, con el cierre de las instituciones educativas los padres y madres del alumnado de las etapas iniciales y posteriores tuvieron que asumir el rol docente dentro de los hogares, compaginándolo con las nuevas rutinas establecidas (Lacomba-Trejo, 2021). La multitud de plataformas educativas que se emplearon durante este tiempo y la complejidad en su uso y dominio dificultaron en gran medida que muchas de las metodologías que se planteaban utilizar se pudieran instaurar por completo o que se pudieran llevar a cabo (Morales et al., 2020).

Según Fernández-Batanero (2018) para poder dar una respuesta adecuada a todo el alumnado es primordial que sea el propio discente el que adquiera un mayor protagonismo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), dónde el profesor requiere la capacidad de hacer dos procesos bastante costosos; el primero de ellos relacionado con el profundo análisis de su práctica educativa, reinventándose en el caso de ser necesario y; el segundo, adquirir la formación necesaria para ser capaz de investigar y analizar las nuevas estrategias metodológicas que enmarcadas en el ámbito de la atención a la diversidad potencien la inclusión educativa. Procesos para los que no todo el profesorado parece estar dispuesto.

Las diversas corrientes educativas ponen de manifiesto uno de los hechos más aclamados en las diversas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación, como es el que el docente adquiera el rol de mediados entre los diferentes procesos formativos y los estudiantes, dándoles a estos el protagonismo y la participación en la construcción de sus experiencias educativas, de sus conocimientos y de sus aprendizajes (Rodríguez et al., 2019).

Autores como Jerez (2015); León y Crisol (2011); Sánchez-Rivas, Ruiz-Palmero y Sánchez-Rodríguez (2017) afirman que los tiempos convulsos en los que se están desarrollando los sistemas educativos, con las continuas reformas legislativas y la gran diversidad del alumnado inducen a la necesidad de dar una adecuada y ajustada respuesta educativa a cada una de las necesidades presentes en el aula y por consiguiente exhorta al desarrollo de metodologías acordes con la realidad presente en las aulas. Respuesta y cambios metodológicos que deben partir de los profesores al dejar a un lado la enseñanza de corte expositiva y convertirse en facilitadores de entornos inclusivos dónde todos los miembros de la comunidad educativa participen y se ofrezca una educación de calidad.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son consideradas como las herramientas favorecedoras de entornos inclusivos debido a su flexibilidad y la facilidad de crear espacios de aprendizaje adaptados a las necesidades presentes de todos los alumnos, esto es posible gracias a su nivel igualador de oportunidades, al ser facilitadoras de la comunicación e interacción entre iguales y entre los profesores y por atender y adaptarse a las necesidades de todo el alumnado (Morales et al., 2020).

Según Muntaner (2019, citado por Rodríguez et al., 2019) la educación inclusiva se entiende:

“Como un proceso que ha de sustentarse en un cambio de paradigma fundamentado en una ideología y unos planteamientos de intervención asentados en valores de derecho, calidad y equidad, que debe estar presente en la mentalidad de docentes, familias y sociedad en su conjunto [p. 41]”.

El uso de juegos para fomentar el aprendizaje, o la gamificación, es una de las metodologías y prácticas educativas con un mayor auge en todos los niveles educativos, desde las etapas más iniciales como la educación infantil hasta la etapa universitaria, pasando por la educación primaria (Gil & Prieto, 2020). El alumnado debe poner en práctica las destrezas y habilidades adquiridas, así como involucrar los conocimientos académicos para jugar a un determinado juego o intentar resolver los diferentes retos que se plantean (Villarroel et al., 2021).

Estos permiten desarrollar la inclusión de todo el alumnado acrecentado la competencia cívica y social, ya que los juegos o videojuegos empleados en las aulas con fines educativos con una excelente herramienta para promover la motivación de todos los alumnos, el entretenimiento y la socialización entre los iguales (Carrión, 2018). El empleo de estos recursos supone llevar al aula una de las actividades predilectas de niños y jóvenes para pasar el tiempo libre y de ocio (García, 2019).

La educación en casa o el homeschooling plantea nuevos desafíos para las familias, pues además de seguir con sus tareas cotidianas como llevar a cabo las tareas domésticas, deben compaginar horarios de clases y de trabajo, atender las dificultades que puedan presentar sus hijos y establecer relaciones y comunicaciones fluidas con los docentes para estar al tanto de las tareas, guías didácticas y actividades que deben desarrollar para que no se produzca el temido desfase curricular con la vuelta a las aulas (Duffey, 2002; Feeney, 2020).

Dada esta inusual situación se plantea la necesidad imperiosa de que los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje sean modificados y se dejen atrás antiguas metodologías que se basaban en la explicación por parte del profesor y en la recepción por parte del alumno (Mingorance et al., 2017).

2. OBJETIVOS

Tras determinar los antecedentes básicos necesarios para este estudio, se plantea la siguiente hipótesis ¿Cómo se desarrolla la gamificación para alumnos con NEAE dentro de una educación virtual? Dando pie a los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar el empleo de la gamificación como metodología para motivar el aprendizaje.
- Describir cómo se ha realizado la gamificación en el alumnado con NEAE.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en estudio se caracteriza por ser del tipo descriptivo interpretativo realizando una revisión bibliográfica de las diferentes investigaciones y estudios que tratan sobre los objetivos planteados anteriormente.

Para su realización se ha tenido acceso a las diversas bases de datos consideradas como las más relevantes dentro del campo de las ciencias de la educación (Web of Science-WOS-, Scopus y Dialnet).

La selección de estas bases de datos radica en que éstas ofrecen una amplia gama de estudios e investigaciones sobre la metodología de la gamificación con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se han utilizado los siguientes descriptores en español “NEAE” “gamificación” “COVID-19” y en inglés “special education needs” “gamification” “COVID-19” empleando los operadores booleanos “AND” y “OR”

Los criterios de inclusión y exclusión empleados en este estudio se fundamentan principalmente en que, como criterios de inclusión, se han seleccionado 1) aquellos estudios que estaban comprendidos y desarrollados en los últimos cinco años, 2) se encontraba relacionadas con el propósito de esta investigación, es decir, en los apartados de título, palabras clave o abstract se encontraban los descriptores principales, 3) tenían un acceso completo al estudio.

Como criterios de exclusión, se han descartado todos aquellos estudios que 1) se encontraban fuera del rango de edad de los últimos cinco años, 2) no se encontraba relacionadas con el propósito de esta investigación, es decir, en los apartados de título, palabras clave o abstract no se encontraban los descriptores principales, 3) no había un acceso completo

al estudio, 4) Se excluyeron aquellas investigaciones que se encontraba repetidas en las diversas bases de datos empleadas.

Con respecto al proceso de cribado y extracción de los datos, se destaca que tras las búsquedas realizadas se obtuvieron un total de 543 investigaciones, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión la muestra quedó compuesta por un total de 43. Finalmente se seleccionaron 10 estudios.

4. RESULTADOS

La educación en casa como alternativa obligatoria a una situación de pandemia y de cierre total de las instituciones educativas ha proliferado el empleo de metodologías activas como la gamificación para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

4.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU ESTADO ACTUAL

En 1978 se publicó el famoso Informe Warnock en el que se acuñó el término inclusión. Sin embargo, años antes, en el 1966 el Informe Coleman ya anunciaba la necesidad de prestar atención a la educación que se impartía para todo el alumnado, incidiendo en que era necesario erradicar las desigualdades que en ella se producían especialmente con los grupos minoritarios y con más riesgo de ser vulnerables. Pues tal y como se estudió dos años más tarde, aspectos como el nivel cultural y el nivel socioeconómico de las familias resultaban ser determinantes a la hora de recibir la educación en los centros, en dónde en vez de trabajar para paliar estas diferencias con el resto, se acentuaban (Cañabate & de la Herrán, 2021).

Uno de los hitos más revolucionarios del Informe Warnock fue el de ir más allá del modelo de discapacidad y afirmar que todos los niños y las niñas presentes en las aulas educativas son diferentes entre sí, ya que no solo lo son aquellos que presenta necesidades educativas especiales (NEE) (Booth & Ainscow, 2011). Este informe fue el inicio de multitud de actuaciones encaminadas a favorecer una educación en la que todo el alumnado tuviera cabida independientemente de sus características. Así mismo, organismos como la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE) viene desarrollando, desde el año 2000, estudios e informes sobre las competencias que logran alcanzar los estudiantes que están próximos a finalizar sus estudios obligatorios (Rodríguez et al., 2019).

El Índice de Desarrollo Educativo es un indicador que se genera con la combinación de tres variables como son; la equidad (dato resultante del grado de dependencia del contexto familiar y de los resultados educativos); la calidad (que se obtiene y relaciona con el porcentaje del alumnado que presenta un alto y un bajo nivel) y; el rendimiento (reseña que es obtenida de los valores realizados en el test del informe PISA), la unión de estas tres variables dan una idea general de la importancia que ha tenido la inclusión y la equidad en la educación, observaciones que se encuentran directamente relacionadas con la calidad educativa (Nava, Aguilar & Hernández, 2018).

Haciendo una breve parada sobre la variable rendimiento, es imprescindible destacar que ésta se configura con el famoso informe PISA que mediante una evaluación trianual pretende aportar datos significativos sobre la calidad de los sistemas educativos como elemento con una gran determinación en el progreso y desarrollo de la sociedad (Martín, 2021). Para su ejecución, los alumnos deben realizar un test que no solo mide sus conocimientos en las materias, sino que deben cumplimentar un completo cuestionario que se compone de preguntas sobre su entorno familia, sus actitudes, motivación y hábitos de estudio con el propósito de obtener información lo más completa y veraz posible para contrastarlos con los resultado del test de conocimientos y de este modo poder diseñar políticas encaminadas a la mejora de la inclusión teniendo en cuenta las variables sociales, demográficas y económicas (Villar, 2018).

Según Eslava-Suanes, De León-Huertas y González-López (2017, citado en Rodríguez et al., 2019) actualmente la educación inclusiva se considera:

“Como un proceso que surge de la necesidad individual del alumnado por sentirse reconocido y tomado en consideración, en un grupo de referencia. Su importancia radica en la necesidad de alcanzar un aprendizaje de calidad acorde a las capacidades del alumnado, profundizando

en las intervenciones que resultan más efectivas para la obtención de un aprendizaje significativo [p. 42]”.

Autores como Ainscow, Booth y Dyson (20026); Muntanuer (2019), afirman que la educación que se brinda a todo el alumnado debe diferenciarse por su calidad y por estar diseñada para favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por ello se debe trabajar duro para que la sociedad brinde a todas las personas las mismas oportunidades, se tenga en cuenta las diferentes vulnerabilidades y se apueste por las capacidades individuales.

Siguiendo con estos autores y volviendo al paradigma educativo, para ofrecer una educación inclusiva de calidad es necesario estimular; el progreso (entendido como las diversas experiencias educativas para el aprendizaje que favorecen la creación de oportunidades que se les ofrecen a todo el alumnado para que pueda progresar en su formación y esta se construya de manera enriquecedora y encaminada a potenciar un desarrollo integral); la presencia (aspecto que incita a garantizar que todo el alumnado pueda participar en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean en el aula) y; la participación (que consiste en ofrecer las oportunidades necesarias para que los alumnos formen parte activa de las tareas o actividades planteadas en el aula dejando a un lado las limitaciones y aportando por las capacidades y potencialidades de cada uno de ellos), como factores decisivos para su consecución.

Estas afirmaciones pueden resultar un poco utópicas cuando se deben trasladar a la realidad del aula, pensado en una sociedad justa, equitativa e implicada en el progreso y la formación de los más jóvenes, dichas adaptaciones no deberían resultar difíciles de implantar, sin embargo, la realidad es bien distinta (Echeíta, 2019). La aceptación de la diversidad, la necesidad de apoyos en el aula para que todos los alumnos participen activamente, el replanteamiento de las metodologías tradicionales y aportar por unas más flexibles y abiertas o el paso de los grupos homogéneos a los heterogéneos implica el trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa (Verdugo & Rodríguez, 2012).

Esto no quiere decir que no se haya avanzado nada, ni que las instituciones educativas y todas las personas que trabajan en ella no estén dispuestos a cambiar, sino que el avance ha sido más lento de lo esperado, pero existen muchos ejemplos de organizaciones en el aula que apuestan firmemente por la inclusión como las diversas adaptaciones metodológicas y curriculares, la creación de modelos flexibles para garantizar la atención a la diversidad (Rodríguez-Fuentes, & Fernández-Fernández, 2017).

Por todas estas razones no es de extrañar que la educación inclusiva siga siendo un tema candente de investigación y siga ocupando los retos de innovación en el aula pues lo que se pretende con todo ello es poder mejorar la práctica educativa para garantizar el ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado (Verdugo & Rodríguez, 2012).

4.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO FAVORECEDORAS DE UNA EDUCACIÓN INCLUIVA

Las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) han supuesto un avance y una clara señal de innovación dentro de las aulas, pero estos avances tecnológicos por sí solos no son capaces de optimizar todas las potencialidades de los alumnos, sino que requieren de las capacidades, el interés y la motivación de los docentes para sacar el máximo partido (García & Azuaga, 2012). No obstante, esta nueva intrusión y la casi obligada modificación de las metodologías tradicionales ha provocado reacciones adversas y dispares por parte de todos los miembros que componen la comunidad educativa. Pues las TIC se consideran como uno de los elementos fundamentales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, Suelves & Sáiz, 2019).

Es innegable que hoy en día la educación ha cambiado su foco de atención y ha pasado de la centralización exclusiva en los diversos contenidos recogidos en los currículos oficiales de cada etapa y nivel educativo a ampliar las miras y ser consciente de que existen muchos otros elementos en los que centrar la acción (Ollero & de Juan, 2021).

Por metodologías activas se entiende todos aquellos procesos de enseñanza-aprendizajes en los que el alumnado forma parte activa y

constructiva de estos procesos, dónde se prioriza que se aborden temas y problemáticas del mundo real para que los discentes adquieran las habilidades necesarias para resolver los problemas planteados y además sean capaces de extrapolarlo a otros contextos fuera del ámbito educativo (Rodríguez-García & Arias, 2020). Estas metodologías activas han supuesto una revolución en todos los estratos educativos, desde los niveles iniciales de la educación infantil, hasta los niveles superiores de la educación universitaria (Ordoñez et al., 2021).

El docente en estas metodologías adquiere un claro papel de guía en todo este proceso, adjudicándole la plena autonomía al alumno que le permita gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que, de este modo, pueda alcanzar las competencias necesarias que le permita desarrollarse en los diversos contextos, así como adquirir los saberes competenciales, actitudinales y procedimentales (Almerich et al., 2011).

Pero el rol del docente no solo se limita a ser el guía, sino que la implicación por parte del profesorado debe ser muy alta, pues al igual que pasa con las nuevas tecnologías dentro del aula, este tipo de metodologías no ofrecen garantías de buenos resultados ni de aprendizajes sin un diseño riguroso, viable y claro que sea puesto en marcha por los docentes y que identifique cual es el plan de actuación que se va a desarrollar por parte del alumnado (García-Martín, & Cantón-Mayo, 2019).

Fomentar la curiosidad hacia nuevos contenidos de aprendizaje, generar un buen clima de trabajo en el aula, adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y motivarlos requiere de una adecuada formación por parte del profesorado para que de esta manera se pueda atender a la diversidad y favorecer la inclusión (Rotela Cáceres & Rotela Cáceres, 2021).

Los docentes, maestros y profesores son una de las piezas fundamentales para detectar, analizar y eliminar todas las barreras (didácticas, políticas y culturales) relacionadas con las creencias y las actitudes y favorecer de este modo la inclusión educativa (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019). Deben ser consciente de que las actitudes mostradas por ellos van a influir muy significativamente en los comportamientos,

opiniones y actitudes de los alumnos, especialmente en los niveles educativos de infantil y primaria, en definitiva, en como aceptar o rechazar el concepto de diversidad (Acosta & Arráez, 2014).

Las escuelas, como institución, tienen un gran problema al que hacer frente, en multitud de ocasiones se acepta la exclusión mostrada por los alumnos y no se trabaja para luchar contra ella (Murillo & Duk, 2016). Esta difícil, compleja y desoladora realidad se complica aún más si cabe, cuando los docentes oponen resistencia a la hora de adaptar las metodologías tradicionales a las necesidades mostradas por el alumnado y contribuyen de esta manera a incrementar las diferencias en el aula y por consiguiente a aumentar la exclusión (Verdugo & Rodríguez, 2012).

Estas metodologías están orientadas a favorecer que todos los alumnos adquieran la capacidad de aprender a aprender, a trabajar de manera coordinada con otros iguales, a desarrollar la autonomía, y a ser capaces de extrapolar los aprendizajes adquiridos en el centro a otros contextos de la vida real (Lozano & Figueredo, 2021). Sin embargo, todos estos aspectos positivos quedarían ensombrecidos sin que en el aula se desarrollasen conceptos tan importantes como la justicia social que evoca a que el aula sea un espacio democrático e inclusivo donde las necesidades, particularidades y sus características estén presentes y no influyan de manera negativa en la calidad de la educación que reciben (Echeíta, 2019).

4.3. LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE

Una de las metodologías activas más aclamadas y desarrolladas en todos los niveles escolares, desde los más elementales hasta los más elevados debido a la potencialidad del aprendizaje significativo y como favorecedora de la inclusión, es sin duda la Gamificación (Villarroel et al., 2021).

La gamificación o aprendizaje basado en el juego es entendida como una estrategia educativa en la que conviven en un mismo nivel los aspectos del aprendizaje con los aspectos lúdicos (Carrión, 2018). La fusión entre las dinámicas de los juegos o videojuegos y los procesos de

enseñanza-aprendizaje, hacen de esta metodología una de las predilectas para incrementar la creatividad, el interés y la motivación por los contenidos y/o por la materia en la que se aplica (García, 2019).

Desde sus inicios, los cuales están ligados a las estrategias de marketing para poder diferenciarse de la competencia y fidelizar clientes, la gamificación, dentro del plano educativo, ha perseguido siempre que los todos los alumnos se encuentren con una alta motivación para enseñarles conocimientos nuevos y reforzar aquellos más débiles y de esta manera incentivar la autonomía y por supuesto el autoaprendizaje (Quintana & Jurado, 2019).

Algunas de las características principales de esta metodología es que permite aumentar la motivación a la hora de aprender de manera exponencial, además de conseguir brindar una adecuada atención a la diversidad, adaptar las actividades y los contenidos en función de las necesidades de los alumnos y es una clara favorecedora de la inclusión, pues en muchas ocasiones las dinámicas de los juegos implican el trabajo colaborativo entre los diferentes grupos de las clases (Villarreal et al., 2021).

Otra de sus peculiaridades reside en que no requiere de manera obligatoria el uso de las nuevas tecnologías para poder aplicarla en el aula, es decir, se puede aplicar la gamificación en el aula por medio de juegos de manera presencial sin intervención de las tecnologías, pero gracias a su versatilidad también se puede emplear esta metodología usando los diversos aparatos tecnológicos presentes en las aulas o en los hogares (Heredia-Sánchez et al., 2020).

Para que todo esto sea asumible dentro de la práctica educativa en el aula, los docentes deben tener muy claro las siguientes tres premisas, para potenciar los aspectos positivos y erradicar los negativos como la frustración, el aburrimiento o la indiferencia (Almerich et al., 2011). Entre las premisas a considerar se encuentra que los profesores deben ser conscientes de las capacidades que poseen sus alumnos para que a la hora de establecer tareas estos tengan las destrezas y habilidades necesarias para llevarlas a cabo; también deben ser conscientes que la dificultad o el nivel del reto a desarrollar debe estar próximo a la zona de

actuación del alumnado, ya que de encontrarse muy lejano, podría aparecer el sentimiento de frustración y el desánimo a la hora de intentar superar la tarea; por último, pero no por ello menos importante, es la retroalimentación que el juego les aporta a los alumnos, ya que al basarse con la metodología de los juegos y videojuegos, ésta debe ser inmediata, acorde con el esfuerzo realizado y significativa para que el alumno pueda aprender de los errores cometidos o pueda reforzar los conocimientos adquiridos y puestos en práctica (Esteve, Castañeda & Adell, 2018).

El trabajo colaborativo entre los alumnos, sus pares y los docentes, el incremento del interés en las materias o en los contenidos empleados, la estimulación para el esfuerzo, el poder de control sobre las necesidades y las características de los alumnos por parte del profesorado o la consecución de los objetivos planteados en el currículum para la inclusión de todos los alumnos son algunas de las ventajas que sin lugar a dudas, ofrece la gamificación tras su aplicación en el ámbito educativo (Gil & Prieto, 2020).

Viendo todos estos puntos fuertes no es de extrañar que la metodología de la gamificación sea una de las estrategias educativas que se pueden emplear sin ningún reparo con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, pues con ella se puede actuar e incidir en aquellas necesidades acuciantes como puede ser la interacción social y las habilidades comunicativas, la capacidad de resolver todo tipo de problemas, trabajar las emociones y su control, la creatividad, la imaginación y todos los aspectos lúdicos que lo rodean y por supuesto la participación en primera persona de su propio aprendizaje (Marín-Díaz, 2015).

El uso de la gamificación como metodología activa y el empleo de las TIC dentro del aula con alumnado con NEAE supone una mejora notable con la relación establecida con el entorno en el que se relaciona y el acceso a la información lo que repercute y redundará en una mejora considerable de la calidad de vida tanto a nivel individual como a nivel académico (García, & Azuaga, 2012).

Algunos docentes que han usado esta metodología adaptándola a las características propias de su aula, han manifestado que han percibido una serie de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que han podido optimizar y aprovechar el tiempo dedicado a las tardes, han visto como sus alumnos han aumentado de manera notable la motivación a la hora de realizar cualquier actividad y por lo tanto la implicación en las tareas y en materia de aprendizaje ha mejorado significativamente, por lo que el rendimiento de los alumnos ha mejorado y se ha extrapolado a los diversos contextos donde se relacionan y ha mejorado notablemente la autoestima y el bienestar general (Gil & Prieto, 2020).

Finalmente, la gamificación o la utilización de las dinámicas de los juegos o los videojuegos dentro del aula se ha convertido en muy poco tiempo en una de las estrategias educativas más usadas y aclamadas a la hora de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer la inclusión y desarrollar competencias sociales y cívicas entre el alumnado de cualquier nivel educativo (Quintana & Jurado, 2019). Los docentes han visto como gracias a ella se pueden adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje haciendo mayor hincapié en aquellas necesidades y fomentando métodos diversos de comunicación y apoyo en el aula. Ente el alumnado se ha visto como han disminuido las posibles brechas entre ellos causadas, en su mayoría, por establecer prejuicios asociados a las características de sus compañeros (Heredia-Sánchez et al., 2020). La marginación y la exclusión social y educativa han ido en detrimento y por consiguiente se ha mejorado la actitud y las relaciones sociales (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019).

5. DISCUSIÓN

Son muchas las metodologías que se aplican en la multitud de centros educativos presentes en todos los países del mundo y más si se analizan las que se pueden aplicar en el aula para intentar brindar una adecuada atención a la diversidad (Heredia-Sánchez et al., 2020). Sin embargo, existen pocas como la gamificación en la que se ajuste de manera clara,

divertida, justa y apropiada a las necesidades que presenta cada uno de los alumnos que comprenden el aula (Quintana & Jurado, 2019).

No obstante, no todo son aspectos positivos, sino que para se instaure esta o cualquier otra metodología activa dentro de las aulas de los centros escolares es necesario que tanto los centros educativos como los docentes, profesores y maestros estén dispuestos a ello, pues la asunción de nuevas metodologías implica en algunos casos un cambio radical en la forma en la que se concibe al alumno, se actúa en él y tiene su reflejo en la práctica docente (Almerich et al., 2011).

Sin lugar a duda, los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo requieren de una atención especializada en la que apueste por potenciar sus capacidades y atender las necesidades que presentan, dejando a un lado los prejuicios o las concepciones previas que se tengan de ellos e intentar ajustar la respuesta educativa al logro de la equidad educativa (Rodríguez et al., 2019).

El uso de la gamificación en tiempos convulsos como los acaecidos por la pandemia generada por la COVID-19 ha puesto en jaque muchas de las concepciones educativas arraigadas en los sistemas educativos y ha provocado el cambio y el repensar de manera forzosa la forma en la que se imparte docencia (Villarroel et al., 2021).. El nuevo contexto de educación virtual aún presente en algunos niveles educativos como los universitarios, ha supuesto una nueva oportunidad para intentar aumentar la motivación del alumnado y de que su implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje no se limite a ser meros espectadores, sino que actúen de forma participativa y activa (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019).

Las familias se han convertido en grandes protagonistas de esta historia pues, en función de los niveles educativos en los que se centre la acción, han tenido que asumir en muchas ocasiones el rol del docente, aunando esfuerzos entre todos los miembros para garantizar una respuesta educativa de calidad para sus hijos (Lacomba-Trejo et al., 2021). La aplicación de metodologías como la gamificación ha provocado algunas controversias en su seguimiento y aplicación debido a la multitud de plataformas educativas (Ramirez, 2021).

6. CONCLUSIONES

La pandemia originada por el SARs-CoV-2 ha supuesto una alteración grave en la rutinas y hábitos de toda la población del mundo, la virulencia de la enfermedad, la alta tasa de contagio y la presión hospitalaria provocaron la toma de decisiones drásticas como el confinamiento de toda la población civil, lo que supuso, entre otras medidas, el cierre de todas las instituciones de enseñanza provocó que los alumnos de todos los niveles educativos vieran como sus hogares se convertían en escuelas temporales y sus procesos de enseñanza-aprendizaje se vieron afectados de igual manera.

Los resultados de esta investigación muestran como la gamificación es una de las metodologías activas que responden a todas las necesidades de los alumnos independientemente de sus características, ya que los retos y las tareas propuestas pueden ser modificadas y planteadas para atender una o varias necesidades, trabajarlas y mejorarlas. Sin embargo, ante una educación virtual forzosa las dificultades técnicas presentadas por los alumnos supusieron una gran dificultad a la hora de desarrollar la metodología de la gamificación, viéndose ésta adaptada en muchas ocasiones por no poder llegar a término de la forma deseada. Las familias, parte fundamental en este proceso, sobre todo en los niveles más bajos, han tenido que sumar esfuerzos en pro de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos

Este estudio puede concluir con la idea de que metodologías como la gamificación pueden ser una buena alternativa para involucrar no solo a los estudiantes sino a todos los miembros de la familia y por medio de ella fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues durante el periodo de pandemia se han puesto de manifiesto la multitud de dificultades presentes en el contexto de la educación presencial.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias a los contratos predoctorales FPU-18/05887 y FPU-16/05225 correspondientes respectivamente de las dos primeras autoras, sin los cuales no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de investigación*, 38(83), 135-154.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge
- Almerich, G., Suárez, J.M., Jornet, J.M., & Orellana, M.N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE.
- Cañabate Reyes, E. J. & de la Herrán Gascón, A. (2021). ¿Qué opinan los alumnos con discapacidad intelectual sobre la educación inclusiva?. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 110-125.
- Carrión, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15(36), 1-14.
- Cruz, M. P., Santos, E., Cervantes, M. V., & Juárez, M. L. (2021). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*, 221(1), 55-61
- Duffey, J. (2002). Home schooling children with special needs. *Journal of Special Education Leadership*, 15(1), 25-32.
- Echeíta, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).
- Esteve, F., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 105-116.
- Feeney, P. T. (2020). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine-Parents speak candidly about the challenges and realizations. *Tap into South Plainfield*, 14.
- Fernández-Batanero, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. *Aportaciones Arbitradas. Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29

- García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en Educación. *Revista educativa Hekademos*, 27, 71-79.
- García, M. G., & Azuaga, R. L. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 277-293.
- García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2019). Teachers 3.0: Patterns of use of five digital tools. *Digital Education Review*, 35, 202-215.
- Gil, J., & Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles Educativos*, 42(168), 107-123.
- Heredia-Sánchez, B. D. C., Pérez-Cruz, D., Cocón-Juárez, J. F., & Zavaleta-Carrillo, P. (2020). La Gamificación como Herramienta Tecnológica para el Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 49-58.
- Jacovkis, J., & Tarabini Clemente, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., de la Barrera, U., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Ajuste psicológico en cuidadores familiares de adolescentes: un análisis longitudinal durante el confinamiento por la COVID-19 en España. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(175), 35-49.
- León, M. J., & Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
- Lozano Diaz, A. & Figueredo Canosa, V. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible en la formación de los futuros maestros: uso de metodologías activas. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(2).
- Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).
- Martín, S. H. (2021). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 238-253.

- Mingorance, A. C., Trujillo, J. M., Cáceres, P., & Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario deficiencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 129-136.
- Morales Espíndola, M. G., Moreno Cortés, K. C., Romano Cadena, M. M. D. S., & García Alarcón, M. D. R. (2020). Gestión del conocimiento, a través de plataformas y herramientas digitales de aprendizaje ante la migración de clases presenciales a en línea. *Revista GEON: Gestión-Organización-Negocios.*, 7(2), 1-19.
- Muntaner, J.J. (2019). La inclusión una apuesta social y educativa, en El Homrani, M., Arias, S.M. & Ávalos, I. (Coords). *La inclusión: una apuesta educativa y social.* (pp. 41-57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13.
- Nava, J. A. G., Aguilar, J. A. H., & Hernández, A. F. (2018). El efecto del Índice de Desarrollo Educativo en la distribución de la riqueza y en la generación del Producto Interno Bruto. *Revista Gestión y Estrategia*, (51), 49-61.
- Ollero, D. C., & de Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Quintana, J. G., & Jurado, E. P. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Ramirez Cerón, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del COVID-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Rodríguez Jiménez, C., Navas-Parejo, M. R., Santos Villalba, M. J. & Fernández Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 2(1), 40-59.
- Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61).

- Rodríguez-Fuentes, A., & Fernández-Fernández, A.D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482
- Rodríguez-García, A., & Arias Gago, A. R. (2020) Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula Abierta*, 49(4), 405-414.
- Rotela Cáceres, R. M. & Rotela Cáceres, N. I. (2021). Escuelas con enfoque inclusivo, desde la perspectiva de integración: Familia, Alumnos y Docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 673-688.
- Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez-Rodríguez, J. (2017). Videojuegos frente a fichas impresas en la intervención didáctica con alumnado con necesidades educativas especiales. *Educar*, 53(1), 29-48.
- Verdugo Alonso, M. Á. & Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales1 The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive. *Revista de educación*, 358, 450-470.
- Villar, A. (2018). Rendimiento, equidad y calidad: el desarrollo educativo en España según PISA 2015. *Cuadernos Económicos de ICE*, (95), 79-97.
- Villarroel, R., Santa María, H., Quispe, V., & Ventosilla, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6-19.
- World Health Organization. WHO (2021). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Available online: https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjwgISIBhBfEiwALE19STvb2eYZvGxZkAf3PFGOiNbhirK0wlhpp1E-gTpMzF-Ors2fhDIxSBoCX8EQAvD_BwE

CANALES DE TELEGRAM EN EL ÁMBITO STEM DE LAS CIENCIAS. UN CAMINO INNOVADOR EN LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Las personas, a lo largo de nuestra vida, seguimos un proceso madurativo que nos lleva a estar siempre aprendiendo. Sin embargo, este aprendizaje de la vida no es el aprendizaje al que también debemos estar expuestos acerca de cuestiones que nos atañen profesionalmente y también en otros ámbitos extraprofesionales. Determinadas profesiones están más expuestas a una continua necesidad de estar siempre actualizadas y en continua formación. Solo hay que pensar por ejemplo en un médico y el conocimiento que este debe tener de aquellas enfermedades, aquellas curas, y aquellos tratamientos nuevos que día a día van surgiendo. La profesión docente es otra de estas que necesita estar siempre a la última, no sólo a nivel de los conocimientos que se trabajan, sino también en las metodologías y tecnologías que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Castañeda y Adell, 2011).

La formación de un docente debe cumplir con una serie de premisas de vital importancia. Estamos hablando de un proceso que se debe dar a lo largo de toda la vida (Belando-Montoro, 2017). Un docente debe actualizarse permanentemente (Salazar-Gómez y Tobón, 2018), pues cada día surgen conocimientos, técnicas y métodos nuevos (Garzón et al., 2020; Hernández et al., 2018) que se deben conocer para de esta manera enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. No se puede privar al alumnado de recibir una enseñanza actual y con todos

los beneficios que se vayan aportando a raíz de investigaciones y estudios que continuamente se están llevando a cabo.

Es cierto que tanto las administraciones educativas como los propios centros o instituciones deben velar por la continua formación de sus docentes (Nieto y Alfageme-González, 2017), pero también es cierto que son los propios docentes los que deben tener muy presente su continua formación. Lo cual no priva que la formación y el gusto por seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, sea finalmente una cuestión de actitud, de la actitud del docente hacia este querer o no formarse continuamente (Jálabe et al., 2018; Semerci y Aydin, 2018; Tapia, 2018).

No negaremos que esta actitud se puede condicionar bien obligando de alguna manera, desde la administración y/o la institución educativa pertinente, a realizar estas formaciones si se quiere seguir progresando o manteniendo su puesto de trabajo, o bien, lo que sería más deseable, premiando aquellos docentes que sí cuidan su formación frente a los que se desentienden de la misma.

La formación formal o reglada sí cuenta con una certificación que le vale al docente para testimoniar frente a la administración y/o institución, ese proceso de formación que está llevando a cabo y que como decíamos le sirve al docente para seguir progresando o mejorando sus condiciones laborales (en retribuciones, prestigio, escalar puestos de gestión y administración educativa, etc.). Sin embargo, en pleno siglo XXI todavía existe un vacío legal y administrativo sobre la formación no reglada y hablamos más concretamente de aquella que realiza el docente por sí mismo, la autoformación.

Son muchos los docentes que se autoforman, tanto en disciplinas y materias profesionales como extraprofesionales (Estévez et al., 2020; García, 2018). El que se haga por gusto, sin tener que cumplir con ningún requisito, condicionante o norma a seguir más allá de las autoexigencias que uno se imponga en ello, hace que sea una formación que motive, que genere interés y en la que se dedican horas y horas sin ponerles límites ni cuantificarlas (Leiva-Olivencia et al., 2021). En la actualidad, y desde el surgimiento de Internet, la facilidad con la que se puede encontrar todo tipo de conocimiento es apabullante. Además de forma casi

inmediata y en cualquier tipo de formato. Y hablando de formatos, también en los últimos años se observa una tendencia cada vez mayor de acceso a la información y al conocimiento recurriendo a la imagen, ya sea fija o en movimiento. Así, en las redes sociales, Instagram está cada día ganando muchos más adeptos que buscan en sus imágenes información y conocimiento (Çakmak, 2020; Carpenter et al. 2020), antes que otra red como Twitter que si bien hace unos años no paraba de incrementar su número de usuarios que acudían a ella en búsqueda de recursos e información, actualmente está empezando a comprobar como son muchas las personas que la abandonan o dejan de interactuar no sólo por la presencia cada vez mayor de trols y malas prácticas, sino también por la sobreexposición a la información (infoxicación) a la que se somete a sus usuarios ya que la gran mayoría de tweets se han convertido en enlaces de recursos, artículos o webs. En otro orden de cosas, también YouTube sustituye en muchas ocasiones a Google a la hora de buscar respuestas a problemas o preguntas, información directa, rápida y fácil de entender (Álvarez-Herrero, 2018). Incluso dentro del mismo YouTube, tienen mayor éxito aquellos videos de corta duración, frente a otros videos de mayor duración, costosos de ver o que aportan poca información y requieren de mucho tiempo para hacerlo. De ahí que podamos hablar de que las redes sociales nos ofrecen otros caminos para el aprendizaje, sea en la formación como también en la autoformación (Calle-Jiménez et al., 2018; Golub y Sadler, 2017).

La autoformación con la pandemia del coronavirus también ha experimentado un mayor auge, dado que el hecho de estar confinados en casa, o tener que teletrabajar y vivir más horas pegados a las pantallas e Internet, ha hecho que podamos dedicar más tiempo a seguir formándonos (Santos et al., 2021). Incluso en estos tiempos de pandemia, donde muchas formaciones regladas de las administraciones a través de los centros de profesores o del INTEF y otras instituciones, bien no se han celebrado por ser presenciales, o bien se han pasado a ser completamente online; ha hecho que las personas en general y los docentes en particular, recurramos cada vez más a la formación online, reglada o no, para seguir aprendiendo y actualizándonos día a día (Mariño et al., 2021). Durante el confinamiento y también en los meses posteriores a

este, Internet y más concretamente las redes sociales, se llenaron de convocatorias de webinars, cursos, informaciones, enlaces y recursos, lanzados por particulares y asociaciones de docentes y la gran mayoría de las veces de forma altruista, desinteresada y gratuita; que permitieron a muchos docentes formarse en tecnologías digitales tan necesarias en esos momentos. De ahí que la competencia digital docente se halla visto muy mejorada de unos meses a esta parte, gracias fundamentalmente a esta respuesta solidaria de muchas personas para facilitar formación y recursos al colectivo docente.

Está sobradamente investigado que las redes sociales, los servicios de microblogging (como los puristas quieren que se llame a herramientas como Twitter) y los servicios de mensajería inmediata, bien utilizados, son unos excelentes recursos que permiten la mejora del aprendizaje (Macià y García, 2018), y no sólo una mayor motivación e interés por aprender. De ahí que no sea nada extraño que las personas tendamos a buscar en estos servicios, el lugar idóneo para seguir aprendiendo, más allá de las propuestas formales de formación.

Si antes hablábamos de cómo Instagram y YouTube también son lugares a los que las personas accedemos en búsqueda de información y aprendizaje, a estas dos se le pueden unir cualquiera del resto de redes sociales, servicios de microblogging, y servicios de mensajería instantánea. Cada uno con sus características de funcionamiento y vías o caminos para llegar a la información y conocimiento que se precisa. Así en algunas de estas redes sociales es muy conveniente el uso de etiquetas o hashtags que nos permitan identificar y localizar rápidamente aquella información y conocimiento que está relacionado con lo que vamos buscando, frente a la inmensa cantidad global de información que podemos encontrar en dichas redes sociales.

Si nos detenemos por un momento en los servicios de mensajería instantánea, podemos identificar rápidamente el más conocido por la población en general. Hablamos concretamente de WhatsApp, y aunque le han salido todo tipo de competidores y servicios que han pretendido hacerle sombra, hoy por hoy y al menos en España, WhatsApp lidera el servicio de mensajería instantánea. Como ya hemos comentado anteriormente, cualquiera de estos servicios es proclive a ser utilizado para

aprender y más concretamente, a autoaprender. Y así WhatsApp no está exento de experiencias y prácticas educativas en pro de estos fines (Andujar, 2020; Dahdal, 2020; Gon y Rawekar, 2017).

Pero hemos querido fijar nuestra atención en otro servicio de mensajería instantánea que le va a la zaga a WhatsApp y que es Telegram. Este servicio de origen ruso se anunció oficialmente en 2013, pero en estos últimos años ha cobrado un mayor protagonismo y cuenta cada vez con un mayor número de usuarios, en España y entre la comunidad educativa. Y ello obedece a diversos motivos, entre los que se encuentran los repetidos anuncios de que WhatsApp iba a pasar a ser de pago, o los fallos de seguridad que este presenta, o la ventaja de Telegram frente a WhatsApp de poder ocultar el número de teléfono con un alias y mostrarlo sólo a tus contactos de confianza.

Ya podemos encontrar algunas experiencias didácticas de uso de este servicio de mensajería instantánea (Aghajani y Adloo, 2018; Abu-Ayfah, 2020; Salas y Salas, 2018; Iksan y Saufian, 2017) y es que alicientes para ser llevado al ámbito educativo no le faltan. Además, la particularidad de poder crear canales temáticos con la posibilidad o no de que sean participativos o simplemente informativos sin permitir la interacción, hace que las posibilidades de aprender y formarse utilizando este servicio se vean incrementadas. Estas posibilidades ya se hacían patentes antes de la pandemia del coronavirus y con esta se han visto más realizadas.

De ahí nuestro interés por conocer, y en un ámbito muy concreto como es el de las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, STEM son sus siglas de las palabras en inglés), si dicha herramienta y más concretamente su servicio de canales, pueden o no ser una herramienta que permita el autoaprendizaje de los docentes.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación pasa por identificar los canales que en Telegram existen en el ámbito de las disciplinas STEM, más concretamente en el área de ciencias experimentales, y tras analizar sus

características, comprobar si son recursos que favorezcan el autoaprendizaje o autoformación entre los docentes

Al igual que ocurre con otros servicios de mensajería como WhatsApp y como ya hemos comentado, las posibilidades de utilizar estos servicios para la autoformación, es realmente interesante. Y de alguna manera, esta autoformación que aquí se realiza, debería estar reconocida y valorada, tanto por las administraciones como por las instituciones educativas.

3. METODOLOGÍA

3.1. UNIDADES DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un estudio cualitativo, basado en el análisis documental de la información encontrada en Telegram sobre aquellos canales que respondiesen a temáticas centradas en el ámbito de las disciplinas STEM y más concretamente en el ámbito de las ciencias experimentales.

3.2. VARIABLES

Para determinar que canales del ámbito STEM de ciencias y docente íbamos a analizar, se realizó una búsqueda en el propio buscador de Telegram con diferentes palabras clave: “Ciencias”, “Ciencias Naturales”, “Física y Química”, “Física”, “Química”, “Biología y Geología”, “Biología” y “Geología”. Tras esta búsqueda resultaron un total de 21 canales relacionados con las disciplinas de las ciencias experimentales.

Para conocer sus características, así como para analizar las posibilidades de aprendizaje a nivel de autoformación del colectivo docente, tras una primera observación y análisis de dichos canales, se determinaron las siguientes variables a ser tenidas en cuenta:

- ID: identificación del canal
- nombre del canal
- info: información que aparece en los ajustes del canal
- miembros: número de cuentas que se han suscrito a este canal

- interacción: S: si sí permite la participación de los miembros con sus aportaciones y comentarios; o M: si los miembros del canal están muteados y no pueden ni participar ni aportar
- última actividad: fecha de la última actividad detectada (cabe decir que la recogida de datos se realizó el 31 de julio de 2021)
- observaciones: particularidades detectadas del canal
- creado: fecha de creación del canal
- actividad: nivel de actividad detectado, que entre otros valores más puntuales, puede ser: sin actividad, activo mientras duró, activo, y muy activo

3.3. PROCEDIMIENTO

El día 31 de julio de 2021 fueron realizadas las búsquedas de canales. En una tabla de Microsoft Office Excel fueron recogidos los valores que para cada una de las variables se observaron.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos en la tabla de Excel fueron codificados y analizados únicamente en base a frecuencias y porcentajes.

4. RESULTADOS

Como hemos comentado después de haber realizado la búsqueda selectiva mediante las palabras clave comentadas, se obtuvieron 21 resultados, los cuales podemos ver en la tabla 1 ordenados de mayor número de miembros a menor y en los que aparecen con su número de identificación, su nombre y la información que aparece o no disponible en las características del canal cuando accedes a él en Telegram.

Una primera valoración a partir de la información que aparece, así como de lo observado al realizar la búsqueda, nos da estos resultados en cuanto al tipo de canal del que se trata:

- 6 canales de divulgación científica: 1, 2, 4, 9, 14 y 16
- 2 canales de docente con (su) alumnado: 6 y 19

- 10 canales de docentes o futuros docentes: 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20 y 21
- 1 canal de alumnado: 5
- 2 canales sin determinar (son canales que por falta de información y falta de actividad no se puede llegar a valorar de que tipo son solo por su nombre): 3 y 18

TABLA 1. Listado de los 21 canales encontrados del ámbito de las ciencias experimentales

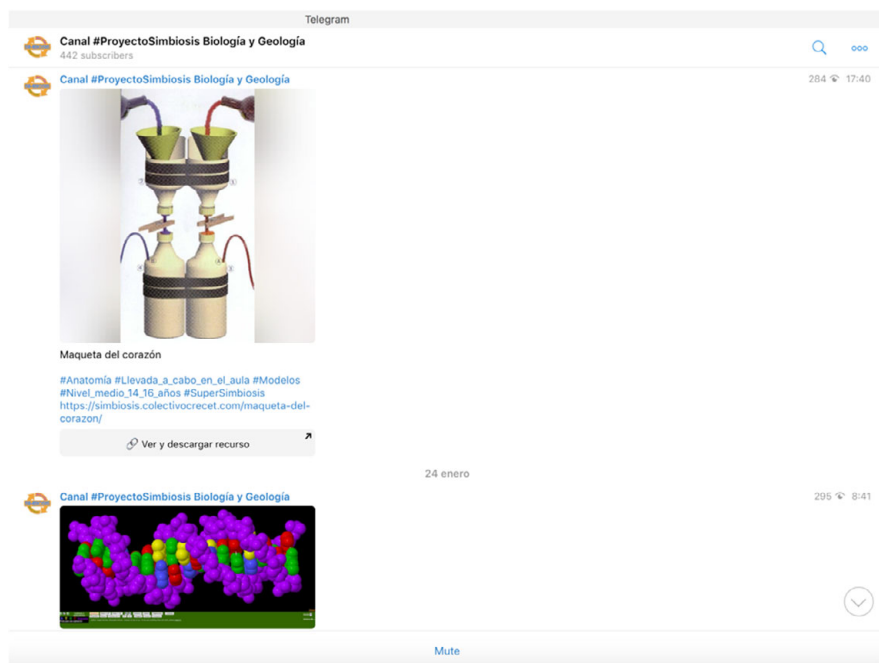
ID	Nombre del canal	info
1	Biología y Naturaleza	Artículos, Fichas, Notas, Infografías, Imágenes, Videos y Documentales relacionados con las ciencias de la naturaleza y en especial la biología y sus ramas. @Comunidad_NEXUS
2	Biblioteca de Ciencias Naturales y Exactas	Supergrupo con material y consultas: Física, Química, Astrofísica, Matemática, Informática, Biología y mucho más. #Revistas #Libros #Películas #Software Muchos más.
3	Física	
4	Química	Discussões sobre química e assuntos afins.
5	Estudiantes F. Ciencias UGR	Biología / Bioquímica / Biotecnología / CC. Ambientales / Estadística / Física / Geología / Ing. Electrónica / Ing. Química / Matemáticas / Óptica y Optometría / Química / DGFM / DGIIM
6	Biologia Selectivitat	Per totxs aquellxs que us presenteu a l'assignatura de Biologia a la selectivitat @selectivitat21
7	Canal #ProyectoSimbiosis Biología y Geología	Comunidad de Práctica del Proyecto colaborativo SIMBIOSIS entre profesorado de Biología y Geología para la recopilación y difusión de recursos educativos para enseñanzas medias. https://proyectosimbiosis.colectivocrecet.com/
8	Grupo #ProyectoSimbiosis Biología y Geología	Grupo de profesorado que imparte Biología y/o Geología en enseñanzas medias y que quiere compartir #MaterialesDidácticos y #Recursos-BioGeo para tus clases enmarcado dentro del #ProyectoSimbiosis https://t.me/joinchat/GJIsQUFTaQJ131igkg3zA
9	Biología y Geología sideral	
10	Oposiciones Secundaria Física y Química	Grupo dedicado a las Oposiciones de Profesor de Física y Química.
11	Docentes de Ciencias Naturales	

12	Biología y Geología 1º ESO	Historias para facilitar experiencias que incluyan valores y emociones capaces de dirigir hacia mejoras y logros, basados en habilidades para transformar datos en conocimiento (toma ya...)
13	Teletrabajo Docente Ciencias Sociales y Naturales	
14	Ciencias	Canal informativo acerca los fenómenos de la naturaleza
15	Biología y Geología 3º ESO	Historias para facilitar experiencias que incluyan valores y emociones capaces de dirigir hacia mejoras y logros, basados en habilidades para transformar datos en conocimiento (toma ya...)
16	Biología y Geología sideral: grupo de trabajo	Quien piensa lo más profundo, ama lo más vivo.
17	Biología y Geología 4º ESO	Historias para facilitar experiencias que incluyan valores y emociones capaces de dirigir hacia mejoras y logros, basados en habilidades para transformar datos en conocimiento (toma ya...)
18	Ciencias de la Naturaleza en PDF	
19	Física y Química 4 ESO	4 ESO AG
20	Experimentos caseros	Experimentos de física y química
21	Física y Química en Secundaria	

Fuente: elaboración propia

Destaca por su actividad y calidad de información y recursos compartidos los dos canales asociados al Proyecto Simbiosis (7 y 8). Se trata de un colectivo de docentes de Biología y Geología que utilizan estos espacios para compartir materiales y recursos didácticos. En uno de los canales (el 7), el canal propiamente dicho (Figura 1), no está permitida la participación y periódicamente se comparten materiales y recursos entre los miembros.

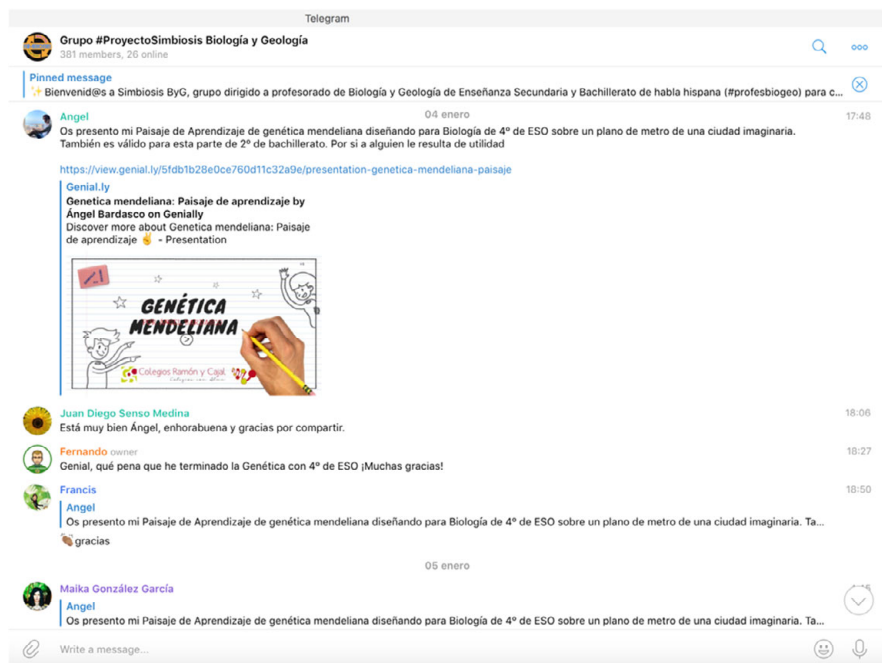
FIGURA 1. Captura de pantalla del canal 7: Canal #ProyectoSimbiosis Biología y Geología



Fuente: elaboración propia

En el canal 8, el grupo (Figura 2), sí está permitida la interacción y así en este espacio se puede debatir y compartir por todos los miembros del colectivo de docentes que integran este proyecto.

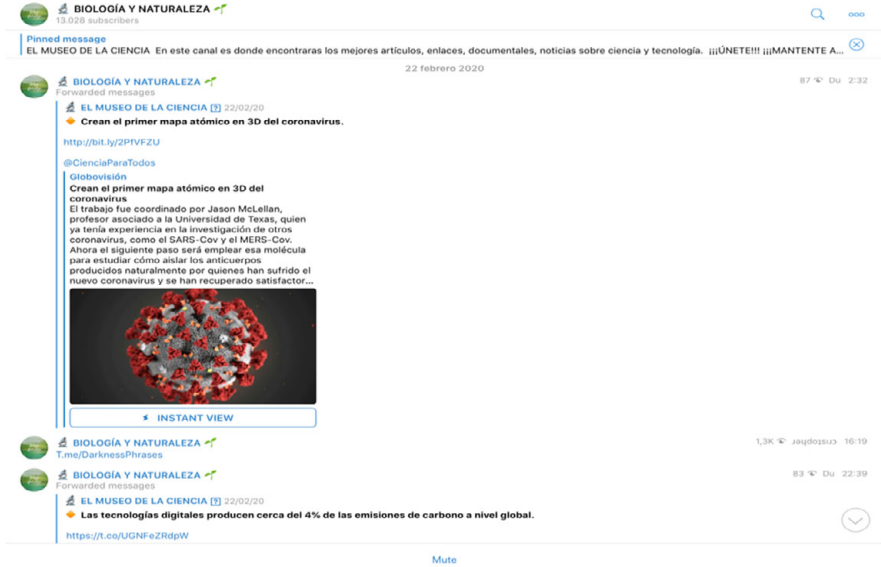
FIGURA 2. Captura de pantalla del canal 8: Grupo #ProyectoSimbiosis Biología y Geología



Fuente: elaboración propia

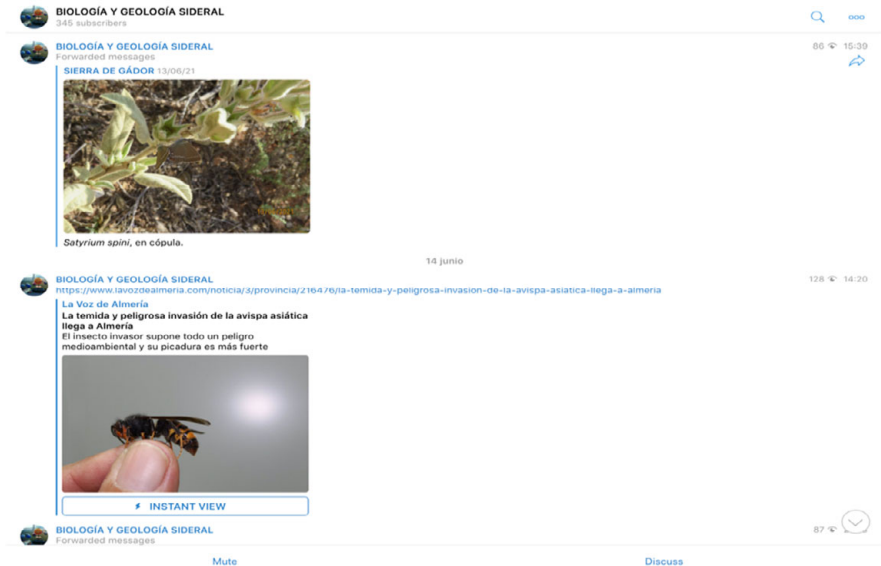
Otros canales interesantes por su actividad y participación, son dentro del ámbito de la divulgación científica, el canal 1, que presenta un colectivo de miembros muy participativo y siempre está compartiendo y debatiendo sobre diferente información y recursos (Figura 3); y los canales 9 y 16, que al igual como hemos visto sucedía con los del Proyecto Simbiosis, en este, el canal 9 está muteado y no permite la participación, pero sí se permite ésta en el canal 16, donde muchas veces se lanzan los mismos recursos e información que se comparte en el 9; además para acceder a este canal 16 de debate y colaboración, se debe hacer a través del 9, tal y como se puede apreciar en la figura 4.

FIGURA 3. Captura de pantalla del canal 1: Biología y Naturaleza



Fuente: elaboración propia

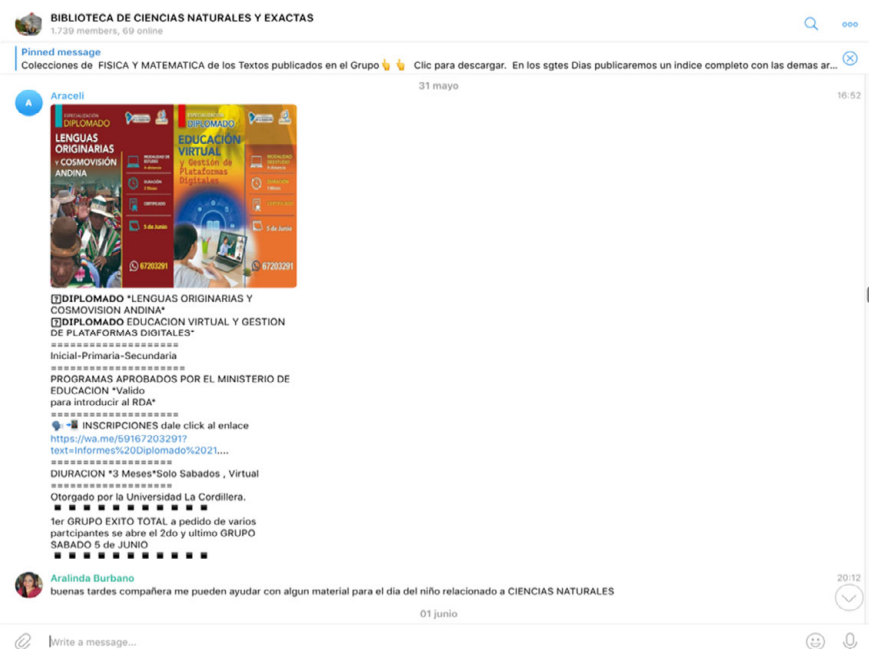
FIGURA 4. Captura de pantalla del canal 9: Biología y Geología sideral, en la que se puede apreciar cómo acceder al canal 16 para la participación y debate



Fuente: elaboración propia

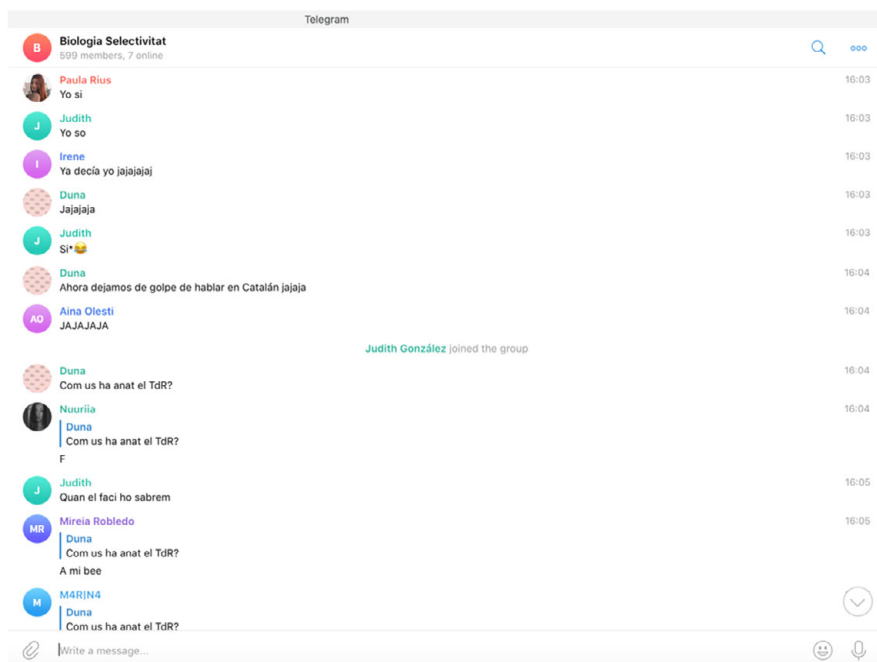
Queremos también poner nuestra atención en algunos canales que han perdido un poco el rumbo de su objetivo inicial o propósito. Es por ejemplo el caso de los canales 2 y 6. El canal 2 por ejemplo, Biblioteca Nacional de Ciencias Naturales y Exactas (Figura 5), se define como un supergrupo para el intercambio de material y consultas sobre diversas ramas de las ciencias y las matemáticas, pero uno cuando lo visita no deja de sorprenderse al encontrar anuncios de academias con cursos sobre ofimática y otras herramientas digitales, y por tanto muy alejado de ese objetivo inicial. Lo mismo podemos decir que ocurre con el canal 6, Biología Selectivitat, que según se define en su biografía, es un grupo dirigido a todos aquellos que se presentan a la asignatura de Biología en la selectividad y donde uno espera encontrar intercambio de información, contenidos y recursos sobre la Biología y de como afrontar la prueba de la selectividad, pero en cambio encuentra muchas conversaciones banales entre sus miembros, que poco o nada aportan al objetivo del canal.

FIGURA 5. Captura de pantalla del canal 2: Biblioteca de Ciencias Naturales y Exactas



Fuente: elaboración propia

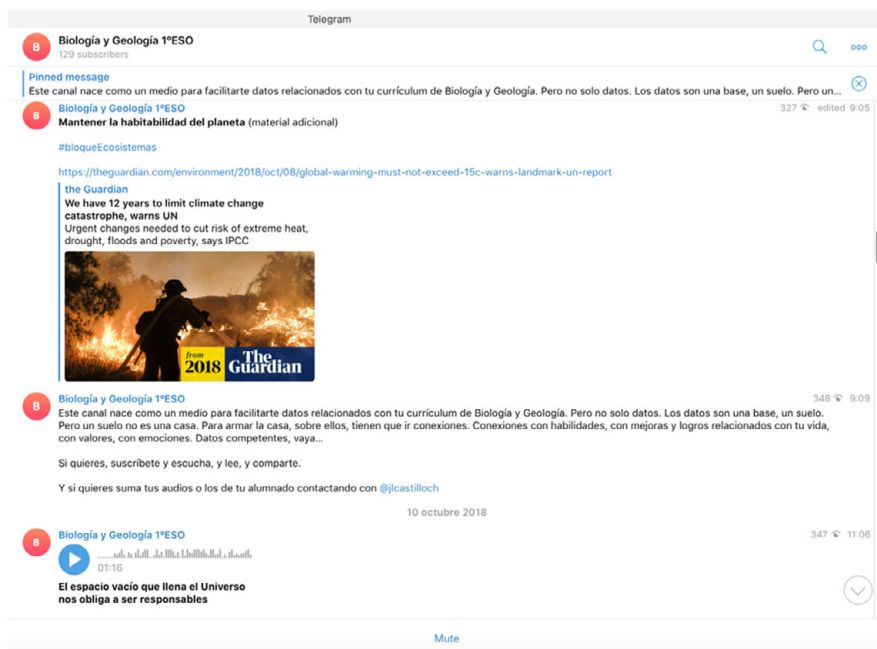
FIGURA 6. Captura de pantalla del canal 6: *Biologia Selectivitat*



Fuente: elaboración propia

Entre los canales de docentes en los que se intercambia información y recursos, además de los ya mencionados (7 y 8), también queremos destacar otros canales, como por ejemplo los canales, 11: Docentes de Ciencias Naturales y 13: Teletrabajo Docente Ciencias Sociales y Naturales, que por sus fechas de creación se puede ver que surgieron a raíz del confinamiento de la pandemia del coronavirus y que aun hoy siguen muy activos con docentes intercambiando recursos y materiales sobre las ciencias naturales. Y por otro lado también nombrar el caso de los canales 12, 15 y 17, creados por un mismo docente con la intención de compartir, pero no debatir ni interactuar, con otros docentes materiales para el aula y en la asignatura de Biología y Geología en los niveles de 1º (Figura 7), 3º y 4º de ESO respectivamente.

FIGURA 7. Captura de pantalla del canal 12: Biología y Geología 1º ESO



Fuente: elaboración propia

A continuación, trataremos el resto de las variables contempladas para cada uno de los 21 canales y que podemos observar en la tabla 2.

TABLA 2. Listado con las variables que nos dan las características de los 21 canales encontrados del ámbito de las ciencias experimentales

ID	miembros	interacción	última actividad	observaciones	creado	actividad
1	13028	M	31-7-2021	Ofrece información y recursos	22-8-2018	muy activo
2	1738	S	31-7-2021		29-6-2017	activo
3	1265	M	17-12-2015		17-12-2015	sin actividad
4	1098	M	2-6-2017	solo hay un primer mensaje	27-4-2017	1 mensaje
5	801	S	31-7-2021	estudiantes universitarios, información sobre gestión académica y universitaria	22-8-2018	muy activo
6	598	S	30-7-2021	Recursos para estudiantes que se presentan a la selectividad, pero más centrado en cuestiones administrativas	4-2-2021	muy activo
7	442	M	30-7-2021		7-5-2020	muy activo
8	381	S	29-7-2021	profesores de ByG compartiendo recursos y aprendizajes	1-9-2017	muy activo
9	344	M	31-7-2021		14-3-2019	muy activo
10	261	S	31-7-2021		23-10-2019	muy activo
11	187	S	27-7-2021	docentes compartiendo recursos	12-5-2020	activo
12	129	M	23-3-2020	Ofrece info sobre ByG de 1º ESO	16-7-2018	activo mientras duró
13	121	S	13-7-2021	docentes compartiendo recursos	16-3-2020	activo
14	106	S	10-11-2017	sin actividad	7-11-2017	3 mensajes
15	81	M	23-3-2020	Ofrece info sobre ByG de 3º ESO	16-7-2018	activo mientras duró
16	36	S	31-7-2021		3-4-2019	muy activo
17	26	M	2-2-2019	Ofrece info sobre ByG de 4º ESO	16-7-2018	activo mientras duró
18	18	S	18-8-2018	sin actividad	18-8-2018	sin actividad
19	13	S	20-6-2020	interacción de un profesor con sus alumnos de 4º ESO	13-4-2020	activo mientras duró
20	8	M	18-5-2020		18-5-2020	2 mensajes
21	1	S	30-12-2017		30-12-2017	1 mensaje

Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos apreciar en la tabla 2, sólo 6 canales tienen más de 500 miembros, destacando por encima de todos ellos el canal 1, canal de divulgación: Biología y Naturaleza, con 13028 miembros. Por debajo de este encontramos 3 canales con más de 1000 miembros, pero lo sorprendente de dos de ellos, justamente aquellos que llevan por nombre el de dos disciplinas científicas, canal 3: Física y canal 4: Química, con 1265 y 1098 miembros respectivamente, desde su creación (en el 17-12-2015 y 27-4-2017 respectivamente) no han tenido actividad alguna, estando ambos canales muteados, es decir, que si el creador de los mismos no ha puesto información, nadie más ha podido ponerla y por tanto podemos decir que sus miembros están siguiendo un canal fantasma, un canal sin actividad.

De los 21 canales, 9 (42,9 %) están muteados y no permiten la participación de cualquiera de sus miembros a excepción del creador, y los restantes 12 (57,1 %) si permiten la participación e interacción entre todos sus miembros, lo cual siempre permite enriquecer la información y el conocimiento que se comparte.

A partir de los datos de la fecha de su última actividad, la fecha de creación y la actividad observada, podemos concluir que:

- 6 canales (3, 4, 14, 18, 20 y 21) se muestran sin actividad desde su creación
- 4 canales (12, 15, 17 y 19) presentaron actividad durante un tiempo desde su creación, pero en la actualidad no presentan actividad alguna, estando 3 de ellos (12, 15 y 17) muteados y uno (19) sin mutear
- 11 canales se muestran activos, unos con una actividad frenética, casi diariamente (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 16), mientras que los restantes (2, 11 y 13), con una actividad más moderada.

Respecto a la fecha en la que fueron creados, destacar por ejemplo que el canal 3: Física, es el más antiguo, siendo del 17 de diciembre de 2015, aunque como ya hemos comentado es un canal muteado y sin actividad desde el mismo día en que se creó a pesar de contar con 1265 miembros. Luego encontramos a cinco canales que fueron creados en el 2017 (2,

4, 8, 14 y 21) y de entre estos destacar el canal 8: Grupo #ProyectoSimbiosis que es una gran iniciativa y que hoy en día sigue muy activa y sumando cada día que pasa más miembros y todos ellos muy activos en este grupo de docentes de secundaria de Biología y/o Geología. Y también tres canales de este año 2017 (4, 14 y 21), que aun a pesar de ser clásicos, no presentan actividad alguna o incluso en el caso del canal 21, ni tan siquiera otros miembros más allá del creador del canal. A continuación, hay 6 canales más creados en 2018 (1, 5, 12, 15, 17 y 18), 3 en 2019 (9, 10 y 16), 5 en 2020 (7, 11, 13, 19 y 20) y, por último, uno en 2021 (canal 6), siendo este canal el más joven y ya cuenta con 598 miembros.

Queremos también destacar el canal 19: Física y Química 4 ESO, ya inactivo, y que su actividad duró 2 meses entre abril y junio de 2020 (en pleno confinamiento domiciliario en España) y que es de un docente con su alumnado de la asignatura de 4º de ESO de Física y Química. Se produce una experiencia muy bonita, pues se observa el intercambio de información, recursos y comunicación entre un docente y su alumnado, sin que el alumnado tenga conocimiento del número de teléfono del docente. Y donde además por las interacciones que se dan, se observa que si se da una formación y construcción de conocimiento por parte del alumnado al estar trabajando e interactuando con información que le permite generar aprendizaje. Igualmente ocurre con otros canales de docentes que ya hemos comentado (canales: 7, 8, 11, 12, 13, 15, y 17), así como en los de divulgación científica (canales: 1, 9 y 16) y que suponen muy buenas prácticas de autoformación no solo del colectivo docente sino de las personas en general, al permitir el conocimiento y la interacción entre sus miembros.

5. DISCUSIÓN

Tras los resultados obtenidos y previamente presentados, podemos afirmar que si bien la herramienta de crear canales en Telegram para favorecer la autoformación en áreas del ámbito STEM de las ciencias experimentales ha demostrado en algunos de los casos analizados que sí supone una experiencia positiva y generadora de comunicación,

información y conocimiento y por tanto del autoaprendizaje; no podemos afirmar que sea una práctica muy extendida o conocida.

Sin más, solo hay que comprobar que todavía es muy escasa y reciente la literatura y fuentes científicas que abordan este tema (Ong et al., 2021; Suryati y Adnyana, 2020). Todavía sigue siendo un tema difícil de aceptar por parte del colectivo docente, el utilizar las redes sociales para mejorar y favorecer el aprendizaje y la formación. De ahí que sean muy loables las experiencias constatadas como muy buenas prácticas, las de los canales 7 y 8 con su #ProyectoSimbiosis Biología y Geología, y los canales 11 y 13 con docentes de las áreas de ciencias naturales sumando esfuerzos y compartiendo información, conocimiento y aprendizajes en una etapa tan dura como ha sido el confinamiento sufrido por la pandemia del coronavirus; y que además ello ha propiciado que estas iniciativas sigan activas, muy loable si cabe cuando otras más antiguas no lograron perdurar o ni tan siquiera arrancar.

Todo ello viene a demostrar, que no tan solo en situaciones en las que solo hay posibilidad de formación online (ante la imposibilidad por causa mayor de una presencialidad), sino que también en situaciones de semipresencialidad o presencialidad, la posibilidad de formarse y aprender a través de un recurso como los canales de Telegram, está ahí y debe ser contemplada, pues puede permitir aprendizajes muy ricos y valiosos que de otra forma no se daría. También dentro del ámbito de las STEM, pero en otras disciplinas se encuentran casos de mucho éxito y buenas prácticas en la autoformación y el aprendizaje. Así en áreas como las Matemáticas y la Robótica educativa, existen canales muy conocidos que están reportando muy buenos resultados entre sus miembros, pues se produce un intercambio de información y recursos y una interacción que permite que docentes de diferentes partes de España o incluso del mundo, puedan estar de esta manera conectados y compartiendo y aprendiendo juntos en un mismo canal que les une.

6. CONCLUSIONES

Hemos constatado que, si bien hay excelentes prácticas de canales de Telegram entre docentes, de docentes con su alumnado, así como de

canales que divulgan ciencia; que permiten una autoformación y un aprendizaje; queda mucho camino por recorrer antes de que podamos afirmar que se trata de una herramienta consensuada para este tipo de prácticas. Pues también hemos visto como se han dado muchos casos fallidos y así también son numerosos los canales que hemos encontrado sin actividad o que han sido experiencias muy cortas con resultados más que dudosos.

Ello no impide que sigamos apostando por este tipo de recurso a la hora de la autoformación, pues como ya hemos visto puede permitir que se den muy buenas prácticas de uso, y que estas no solo estén condicionadas a cuando la situación requiere una imposibilidad de formación presencial, pues muchos canales que siguen muy activos y generando aprendizajes, surgieron antes de la pandemia del coronavirus; y otros a pesar de haber surgido a raíz de la pandemia, siguen perdurando aun cuando ya se ha regresado de forma presencial a las aulas. Algo han tenido que ver de positivo en estos canales los docentes, cuando aun a pesar de volver a la presencialidad, siguen apostando por ellos.

Cabría apostar por promover formaciones entre los docentes en el uso e implementación de este recurso de los canales de Telegram, no solo en busca de un beneficio personal-profesional, sino también buscando el servir de medio de comunicación, intercambio de información y recursos, así como de generador de aprendizajes gracias a la interacción que se produce, entre el docente y su alumnado.

No podemos olvidar el papel relevante que también han manifestado los canales de divulgación de materias científicas, pues también es interesante toda la función formativa que desempeñan con el público en general. Ni tampoco podemos perder de vista, que si bien en esta investigación, por nuestros intereses personales, la hemos focalizado en el ámbito STEM de las ciencias experimentales, existen y deberían existir más, prácticas de buen uso de estos canales de Telegram en otras disciplinas STEM y en otras materias. Por todo ello, queremos insistir en el buen papel que pueden hacer las redes sociales siempre que aprendamos a hacer un buen uso de las mismas. No sólo permiten una mejora en la motivación y el interés, sino también como hemos comprobado una mejora en la autoformación y el aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Abu-Ayfah, Z. A. (2020). Telegram App in Learning English: EFL Students' Perceptions. *English Language Teaching*, 13(1), 51-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239149>
- Aghajani, M., y Adloo, M. (2018). The Effect of Online Cooperative Learning on Students' Writing Skills and Attitudes through Telegram Application. *International Journal of Instruction*, 11(3), 433-448. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183422>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2018). Nuevas formas de aprender con Youtube del alumnado universitario. En, *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 2075-2079). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Andujar, A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools. En *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (pp. 307-321). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch015>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Çakmak, F. (2020). Social networking and language learning: Use of Instagram (IG) for evaluating oral communication skill. En *Recent tools for computer-and mobile-assisted foreign language learning* (pp. 110-131). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch005>
- Calle-Jimenez, T., Sanchez-Gordon, S., Peñafiel, M., y Luján-Mora, S. (2018). A process for self-training of engineering educators using e-learning. *International Journal of Engineering Education*, 34(5), 1516-1526. <https://core.ac.uk/download/pdf/188208449.pdf>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Castañeda Quintero, L. J., y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig-Vila y C. Laneve, *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 83-95). Marfil. <http://hdl.handle.net/10201/24647>
- Dahdal, S. (2020). Using the WhatsApp social media application for active learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 239-249. <https://doi.org/10.1177/0047239520928307>

- Estévez, I., Souto-Seijo, A., Sande, O., y González-Sanmamed, M. (2020). Aprendizaje profesional docente a través de la autoformación: Un análisis cualitativo de las ecologías de aprendizaje. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 437-447. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.437-447>
- García, G. A. (2018). *La autoformación docente una estrategia para la mejora de los aprendizajes en el Área de Matemática de la IE República de Chile*. (Trabajo final de grado). Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/2848>
- Garzón, E., Martínez, T. S., Ortega, J. L., Marín, J. A., y Gómez, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Golub, B. y Sadler, E. (2017). *Learning in Social Networks*. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2919146>
- Gon, S., y Rawekar, A. (2017). Effectivity of e-learning through WhatsApp as a teaching learning tool. *MVP Journal of Medical Sciences*, 4(1), 19-25. <https://doi.org/10.18311/mvpjms.v4i1.8454>
- Hernández, R. M., Orrego, R., y Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y representaciones*, 6(2), 671-685. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Iksan, Z. H., y Saufian, S. M. (2017). Mobile learning: innovation in teaching and learning using Telegram. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 1(1), 19-26. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v1i1.5120>
- Jálabe, A. M., Mora, C. P. V., Giraldo, C. A. S., Suarez, D. A. S., y Niño, C. F. V. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 53-63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428>
- Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Miñán Espigares, A., y Villegas Lirola, F. (2021). Compulsory Education Teachers' Perceptions of Resources, Extracurricular Activities and Inclusive Pedagogical Training in Spain. *Sustainability*, 13(9), 5171. <https://doi.org/10.3390/su13095171>
- Macià, M., y García, I. (2018). Professional development of teachers acting as bridges in online social networks. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2057>

- Mariño, R., Barreira, E. M., Rego-Agraso, L., y Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- Nieto, J. M., y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Ong, J. S. H., Mohan, P. R., Han, J. Y., Chew, J. Y., y Fung, F. M. (2021). Coding a Telegram Quiz Bot to Aid Learners in Environmental Chemistry. *Journal of Chemical Education*, julio 2021.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00201>
- Salas, M. A., y Salas, J. C. (2018). M-Learning-Una experiencia colaborativa usando el Software Telegram. *Revista científica retos de la ciencia*, 2(4), 85-94.
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Santos, S. C. d., Meneses, A. S. d. J., y Linhares, R. N. (2021). *Uso pedagógico do instagram na formação de professores da educação básica na pandemia da COVID-19*. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, (10).
- Semerci, A., y Aydin, M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 93-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177301>
- Suryati, K., y Adnyana, I. G. (2020). Blended Learning Strategies of Telegram-Assisted Learning Towards Student Mathematics Learning Results Reviewed from Learning Style. *JTAM (Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika)*, 4(2), 133-144. <https://doi.org/10.31764/jtam.v4i2.2438>
- Tapia, H. G. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 702-731. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>

ACERCAR EL TERRITORIO AL AULA: LA UTILIZACIÓN DE STORYMAP WEBS COMO RECURSO DOCENTE

JUAN JOSÉ PONS IZQUIERDO
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia global provocada por el COVID-19 y las consiguientes medidas de confinamiento y de seguridad en las aulas han supuesto un importante problema para el desarrollo normal de las actividades académicas universitarias, que han debido adaptarse con celeridad a las nuevas circunstancias impuestas por la emergencia sanitaria.

Muchas han sido las transformaciones docentes puestas en marcha por los centros académicos para paliar estos efectos negativos, pero no cabe duda de que entre las que más han destacado están las que tienen que ver con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medios de aprendizaje a distancia (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; García y García, 2021), cuyo auge desde marzo de 2020 ha sido más que evidente.

Se habla así de la denominada “educación remota de emergencia” (Hodges et al., 2020), que implicó un avance en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje como no se había visto hasta ahora, tanto desde el punto de vista docente como discente. Lo hizo, además, de forma súbita y sin planificación previa con respecto a los cambios que se iban a producir (Iglesias-Pradas et al., 2021).

Este rápido avance en la digitalización de la enseñanza superior ha permitido –a pesar de todos los condicionantes causados por el confinamiento, los cierres perimetrales y las medidas de distanciamiento e higiene dentro de los edificios– continuar ofreciendo las titulaciones

universitarias habituales en formatos semipresenciales, e incluso, totalmente a distancia.

Sin embargo, la situación generada por la pandemia no ha afectado por igual a todas las titulaciones, ni siquiera a todas las materias que forman parte de un mismo grado o máster. Algunas asignaturas, cuyas enseñanzas requieren de actividades necesariamente presenciales, han tenido más difícil esa adaptación, debido a su propia naturaleza. En general, ocurre así con muchos de los contenidos prácticos, cuya realización a distancia, en un contexto de enseñanza virtual, se ve –ciertamente– muy alterada.

Algunos ejemplos de ello, pueden ser las prácticas de laboratorio o el contacto con pacientes en carreras del área de ciencias o biomédicas, cuya necesidad para el aprendizaje es incuestionable y afecta no solo al entrenamiento de los alumnos durante el período lectivo, sino a la propia forma de evaluación de esas materias (Lira et al., 2020; Nogales-Delgado et al., 2020).

Entre las actividades universitarias más afectadas por la crisis mundial del COVID-19 se encuentran también aquellas que consisten en visitas de estudio a lugares concretos o las que implican la realización de trabajo de campo, que se dan –sobre todo– en carreras como Biología, Geología, Ingeniería Agrícola o de Montes, Ciencias Ambientales, Geografía, etc. Todas ellas han sufrido el impacto de los períodos de confinamiento domiciliario o perimetral, al haberse tenido que suspender muchas de las prácticas programadas.

Estas actividades no constituyen –a pesar de lo que pueda parecer en un primer momento a personas ajenas a las mismas– un mero complemento pedagógico, sino que se trata de elementos nucleares de la actividad formativa de las carreras mencionadas y de otras muchas (Andelkovic et al. 2018; Scott et al., 2012), como queda de manifiesto en la literatura científica sobre esta materia.

Por tanto, la necesidad de sustituir durante la pandemia los contenidos que habitualmente se imparten en salidas al campo y visitas por otros

que se pudieran cursar telemáticamente ha supuesto un importante reto para estudiantes, profesores e instituciones universitarias (Barton, 2020). En concreto, el profesorado se ha visto obligado a adaptar sus actividades docentes para ofrecer alternativas de urgencia que alteren lo mínimo posible la formación que habitualmente reciben los alumnos en otros lugares diferentes al aula.

Esta necesidad de idear soluciones al problema generado y el apoyo tecnológico recibido ha servido, entre otras cuestiones, para ensayar la utilización de herramientas digitales que pretenden situar al estudiante en lugares a los que no se podía acceder por las restricciones sanitarias, recreando de alguna manera la visita y ofreciendo los mismos contenidos que de otra manera se hubieran aprendido in situ. Se habla así de excursiones o visitas virtuales (Pérez-Peña et al., 2013; Thönnessen y Budke, 2021), que pretenden ser un sustitutivo al acceso presencial a los lugares concretos que interesa que los alumnos conozcan.

Este no es una cuestión novedosa, ya que se viene trabajando desde hace mucho tiempo en la línea de formatos docentes virtuales como sustitutivo de las salidas (Hurst, 1998; Kieslinger et al., 2013; Klemm y Tuthill, 2003; Tuthill y Klemm, 2002), aunque, bien es cierto, que la pandemia ha multiplicado los ejemplos de aplicación (Thönnessen y Budke, 2021).

El desarrollo de la tecnología de los sistemas de información geográfica online ha supuesto la llegada de toda una serie de herramientas de trabajo, que permiten al docente acercar el territorio hasta las aulas, utilizando para ello mapas interactivos y otros materiales como fotografías, vídeos, textos y un sinfín de recursos docentes.

Este trabajo pretende revisar las posibilidades de una de esas herramientas –los *storymaps*– cuya utilización se explicará para un caso concreto de aplicación en año 2020. La estructura que sigue es la siguiente: en primer lugar, se fijará con más detalle el objetivo del mismo y se explicará, en el apartado metodológico, el tipo de trabajo del que se trata y los detalles sobre el ejemplo que se va a utilizar como vehículo de las reflexiones que se aportan. Una vez hecho esto, se presentará el

caso de estudio, incluyendo la descripción de la asignatura y de la actividad concreta que se venía desarrollando en los últimos años, así como la situación generada en el primer cuatrimestre del curso 2020-2021, que obligó al equipo docente a replantear el trabajo de campo.

A continuación, se hará una breve descripción de la tecnología y de la herramienta digital empleada y, por fin, se describirá la solución adoptada para cubrir los objetivos docentes planteados en la asignatura y que, por causa del cierre perimetral, no pudieron desarrollarse de forma presencial.

El estudio termina con la discusión sobre el caso y con unas reflexiones sobre las posibilidades de utilización de este tipo de herramientas más allá del período de pandemia.

2. OBJETIVOS

- Mostrar y analizar los retos y posibilidades docentes de una herramienta basada en la visualización de cartografía online, como son los *storymaps*, en el ámbito de las salidas de campo de carácter universitario.
- Reflexionar sobre su papel como alternativa a la propia excursión o como material de apoyo a la misma.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo es una reflexión, con enfoque teórico, basado en publicaciones nacionales e internacionales. Además, se apoya en la experiencia práctica de uso de los *storymaps* en la asignatura Sociedad y Medio Ambiente, del Grado de Ciencias Ambientales en la Universidad de Navarra.

La aplicación de la metodología docente que se discute en esta publicación se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021, en un contexto de cierre perimetral de la comunidad autónoma y de otras restricciones y normas de seguridad sanitarias

impuestas por la pandemia de COVID-19 que afectaron a la actividad lectiva universitaria.

Además de la experiencia propia del autor, el trabajo se nutre del contraste con otros colegas de profesión implicados en este tipo de actividades académicas y de opiniones informales de los alumnos que cursaron la asignatura.

El *storymap* que se ofrece como estudio de caso en este trabajo ha sido elaborado por medio de la plataforma ArcGIS Online, propiedad de la empresa ESRI.

4. CASO DE ESTUDIO: EXCURSIÓN VIRTUAL A LA INFRAESTRUCTURA VERDE DE VITORIA-GASTEIZ

Como se ha indicado previamente, en este trabajo se va a utilizar una experiencia concreta como punto de partida para reflexionar sobre el uso de los *storymap* en visitas de estudio o excursiones de carácter formativo de nivel universitario.

El ejemplo que se ha escogido se inserta en la asignatura Sociedad y Medio Ambiente, que se imparte en el primer curso del Grado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Navarra. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio, con 6 ECTS de contenido y que se cursa en el primer cuatrimestre del año académico (septiembre-diciembre).

Esta asignatura, al igual que otras muchas de la carrera, forman parte del denominado *Environment and Landscapes Program* (<https://www.unav.edu/web/grado-en-ciencias-ambientales/environment-and-landscapes-program>), un proyecto formativo basado en el contacto de los alumnos con realidades territoriales muy diversas, a través de múltiples salidas regionales, nacionales e internacionales, coordinadas por el equipo docente del grado. Esos viajes y excursiones, que se realizan siempre con al menos dos profesores, sirven para analizar situaciones particulares y para integrar –sobre el terreno– conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas del grado.

En el caso concreto de la asignatura Sociedad y Medio Ambiente, las actividades ligadas al *Environment and Landscapes Program* consisten en la realización de dos salidas de un día de duración (regionales) y una de un fin de semana completo (nacional). En los últimos cursos académicos los casos analizados en esas excursiones han sido el Parque Fluvial del Río Arga (Pamplona), la infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz y los paisajes costeros y de montaña de Cantabria.

Sin embargo, en el curso académico 2020-2021 las medidas sanitarias puestas en marcha para paliar la pandemia de COVID-19 supusieron un importante problema de cara al cumplimiento del programa habitual de actividades basado en las visitas de estudio. El confinamiento perimetral decretado en la Comunidad Foral de Navarra, junto a las medidas de prudencia específicas tomadas por la propia universidad durante el primer cuatrimestre del curso (suspensión de las actividades organizadas por los centros que supusieran desplazamientos de alumnos en autobús) pusieron en jaque dos de las tres salidas previstas en el programa de la asignatura, dado que se deberían haber desarrollado en otras comunidades autónomas.

A partir del problema planteado, el equipo docente de la asignatura, junto con el responsable del *Environment and Landscapes Program*, comenzó a redefinir esas dos actividades, con el fin de ofrecer a los alumnos un acceso equivalente a los contenidos que deberían aprender en ambas salidas.

FIGURA 1. Visita de estudio a Vitoria-Gasteiz con alumnos de la asignatura Sociedad y Medio Ambiente durante el curso 2016-2017



Fuente: Juan José Pons, 2016

En este trabajo se aborda únicamente la solución adoptada para el caso de la excursión prevista a la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Esta se suele realizar durante el mes de octubre y tiene una duración aproximada de siete horas (de 10:00 a 17:00 h), a las que hay que sumar otras dos horas de desplazamiento ida y vuelta desde Pamplona.

Dado que el número de estudiantes que cursan la asignatura no es muy elevado (habitualmente entre 20 y 30 alumnos) y que en una sola visita se pretende cubrir un programa muy amplio (que implica llegar hasta un elevado número puntos localizados en el interior de la ciudad y en la periferia urbana) la visita se realiza habitualmente con bicicletas, que previamente se alquilan a una empresa especializada en prestar este servicio.

FIGURA 2. El empleo de bicicletas como medio de transporte para la realización de las visitas a Vitoria-Gasteiz permite realizar un mayor número de paradas y acceder a lugares que con otros medios resultarían inaccesibles en una sola jornada



Fuente: Juan José Pons, 2017

5 SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA ON LINE Y *STORYMAP* WEBS

Antes de proceder a exponer y discutir el resultado del *storymap* realizado como alternativa a la salida programada, conviene explicar brevemente algunas cuestiones sobre la tecnología de los Sistemas de Información Geográfica *on line*, para aquellas personas que no estén familiarizados con los mismos.

Los Sistemas de Información Geográfica son programas informáticos, que permiten recopilar, almacenar, consultar, analizar y representar la información que posee una componente espacial (De Cos y Reques, 2012). La evolución de los mismos se ha producido preferentemente como programas de escritorio, aunque en los últimos años el avance imparable de la computación en la nube (*cloud computing*) ha permitido desarrollar aplicaciones que se ejecutan en remoto. De ahí ha surgido el fuerte impulso dado a los sistemas de información geográfica *on line*,

en forma de servidores de mapas (por ejemplo, las infraestructuras de datos espaciales dependientes de organismos públicos) y de otras aplicaciones más concretas, que permiten recopilar información en campo, realizar análisis y representar cartográficamente a través de Internet. De las distintas combinaciones de mapas con otros elementos, surgen aplicaciones de visualización *on line* diversas como los cuadros de mando (*dashboards*), las herramientas de superposición dinámica de mapas o de ortofotografías (*swipe maps*) o los propios *storymaps*.

Esto pueden definirse como aplicaciones interactivas pensadas para contar historias a través de mapas, que se enriquecen con otros contenidos como textos, imágenes, vídeos o enlaces a páginas web (Harder, 2015). Dado su atractivo gráfico, muy propio del mundo de la imagen en el que vivimos, las posibilidades de interacción con los contenidos, la orientación hacia el *storytelling* y la facilidad de creación (ya que no requieren conocimientos de programación) se puede afirmar que constituyen una excelente herramienta para su utilización docente (Egiebor, y Foster, 2019; García y García, 2017; Mínguez, 2021).

Existen diferentes programas que permiten realizar *storymaps*, algunos incluso de forma gratuita. Por ejemplo, a través de las recientemente renovadas herramientas de creación de Google Earth⁸⁶ (hasta 2021 conocidas como Google Tour Builder), de la herramienta StoryMapJS del Knight Lab⁸⁷ (Northwestern University) o de los StoryMaps de ArcGIS⁸⁸ Online, que –como se adelantó en la metodología– ha sido la herramienta utilizada en este caso.

6. RESULTADO

Como ya se ha indicado anteriormente, una vez planteado el desafío de cubrir los contenidos de la visita a Vitoria-Gasteiz por medios alternativos a la salida presencial con estudiantes y analizadas las

⁸⁶ Google Earth's creation tools: <https://www.blog.google/products/earth/new-google-earth-creation-tools>

⁸⁷ Knight Lab StoryMapJS: <https://storymap.knightlab.com>

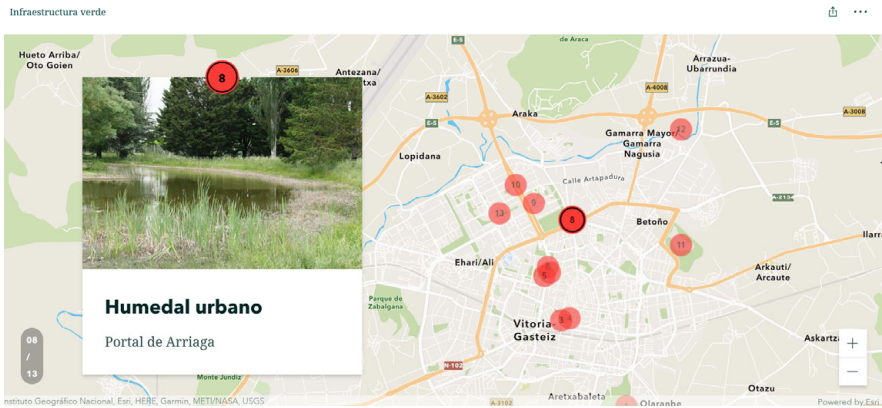
⁸⁸ ArcGIS StoryMaps: <https://storymaps.arcgis.com>

características y posibilidades de uso que brindan los Sistemas de Información Geográfica on-line, se presenta ahora el resultado por el que se optó: la realización del *storymap* de la Infraestructura Verde Urbana de Vitoria-Gasteiz, disponible en la siguiente dirección de Internet: <https://arcg.is/0Xv9nb>.

La web consta de varios apartados, que permiten organizar los contenidos de la visita. En primer lugar, una portada, que recoge el título y una brevísima explicación del objetivo del presente *storymap*.

A continuación, a modo de sumario de lo que va a ser la visita, aparece un mapa con indicación secuenciada de los puntos que comprende el recorrido, que en total son trece. Según se va navegando por la web, el *zoom* del mapa cambia, para centrarse en cada uno de ellos, que además aparece resaltado y con un panel lateral que muestra una fotografía del lugar, el tema (contenido docente) que se va a abordar en ese punto y el nombre completo o topónimo del sitio concreto en el que se realiza la explicación.

FIGURA 3. Vista del *storymap* de la infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz en la que se aprecia el mapa de las paradas que se hacen en el recorrido y el orden en que se realizan



Fuente: Storymap de la Infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz. <https://arcg.is/0Xv9nb>

En tercer lugar, el grueso del contenido de la web lo constituye la explicación pormenorizada de cada una de las trece paradas de las que se compone la visita. No se va a tratar aquí el contenido temático de cada

una de ellas, puesto que no es ese el objetivo del trabajo, pero sí se va a dar cuenta de los diferentes tipos de materiales que se integran en cada parte del *storymap*, dado que lo que interesa es mostrar la versatilidad de uso de esta herramienta para mostrar los contenidos que se intentan exponer a los alumnos.

Cada punto del recorrido se presenta a través de una ortofotografía reciente de la ciudad, a la escala más adecuada para su visualización y con un polígono rojo superpuesto que delimita el ámbito que ocupa. A la izquierda, aparece siempre un panel flotante con el contenido que interesa mostrar sobre cada parada.

En todos los casos la información recogida en el panel consta de un breve texto y de, al menos, un vídeo grabado por el equipo docente implicado en la visita. Estos fueron realizados en dos jornadas próximas entre sí (días 13 y 18) del mes de noviembre de 2020, en las que fue un equipo formado por dos profesores y un doctorando se desplazaron a la ciudad para reproducir la visita y obtener el material audiovisual (vídeos e imágenes) preciso para la elaboración del *storymap*.

FIGURA 4. Vista del *storymap* de la infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz con uno de los puntos del recorrido



Fuente: Storymap de la Infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz. <https://arcg.is/0Xv9nb>

A continuación, en la Tabla 1, se muestran los distintos tipos de materiales utilizados en las paradas, con referencia al punto en el que se

emplean e indicación de si han sido elaborados expresamente por el equipo docente o tomados de otras fuentes.

TABLA 1. Tipos de contenidos integrados en las paradas del recorrido virtual

TIPO DE MATERIAL	PARADAS	FUENTE
Texto explicativo	Todas	Elaboración propia
Vídeos	Todas	16 de elaboración propia y 1 tomado del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Fotografías	5, 12	Elaboración propia
Ortofotografías	11	Organismos oficiales
Infografías	1,2 y 13	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Mapas online dinámicos	1	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Enlaces a webs	1, 2, 5 y 12	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y otros orígenes
Enlaces a documentos	1, 4, 9 y 12	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y otros orígenes

Fuente: elaboración propia

Por último, concluidas las explicaciones sobre los trece puntos del recorrido, aparecen los créditos finales de realización del *storymap*, con indicación de las fechas de grabación de los vídeos, y de los autores de la web, con su correspondiente filiación académica.

7 DISCUSIÓN

La búsqueda de alternativas docentes a la realización de visitas y excursiones presenciales tiene un importante aliado en una herramienta como los *storymaps*. Sobre todo, en un contexto, como el provocado por la pandemia del COVID-19 en el que, como señalan acertadamente González et al. (2021), la práctica se torna “impracticable”.

Es ahí donde las visitas virtuales cobran una mayor relevancia, dado que son el mejor medio disponible para acercar el territorio a las aulas. Para ello los *storymaps* cuentan con la potencia narrativa de los mapas, que es prácticamente ilimitada (Caquard y Cartwright, 2014), ya que estos pueden ser utilizados para visualizar cualquier tipo información

de componente espacial, tanto si se trata de elementos provenientes de la ficción (los lugares en los que transcurre una novela, por ejemplo), como reales, que es lo más habitual.

De acuerdo con algunos autores (Tateosian et al., 2020) el concepto de *storymap* puede ser interpretado en dos sentidos: como un mapa que cuenta por sí mismo una historia o como un recurso cartográfico que ilustra los elementos espaciales recogidos en el texto al que acompaña. Ambos enfoques son posibilidades válidas y compatibles dentro de un webmap como el que se ha propuesto en este trabajo en calidad de caso de estudio.

Estas herramientas permiten utilizar la potencia visual y de análisis de los Sistemas de Información Geográfica on-line con las posibilidades narrativas de las técnicas de *storytelling*. Además, el añadir mapas a las explicaciones hace más atractivos y accesibles los contenidos y permite una mejor comprensión de los mismos (Tateosian et al., 2020).

Por otra parte, conviene recordar que junto a la utilización de los *storymaps* como vehículo para la transmisión de conocimientos, que se ha hecho en el caso de Vitoria-Gasteiz, la herramienta permite hacer otros usos docentes más activos. Hay ya abundantes ejemplos en los que se requiere de la participación de los alumnos en la construcción de la propia web, generando los contenidos, cartografiándolos, etc. (Guallar et al., 20120; Martínez-Hernández et al., 2021; Mínguez, 2021). De acuerdo con algunos de esos estudios, se puede afirmar que involucrar a los alumnos en la preparación de la aplicación mejora el proceso de aprendizaje, tanto por el aumento de la motivación, como por la consecución de un mayor rendimiento académico en la adquisición de conocimientos (García y García, 2017; Martínez-Hernández et al., 2021; Mínguez, 2021). Este es un aspecto que contemplamos como mejora de la experiencia docente realizada durante el curso académico 2020/2021.

Más allá de las áreas relacionadas con las Ciencias de la Tierra, los *storymaps* pueden ser utilizados también para sustituir o complementar viajes curriculares en otros campos del saber como, por ejemplo, la Historia del Arte, la Arqueología, la Literatura (Hart y Homsy, 2020; Liang, 2010; Mauro et al., 2021) o –en general– cualquier otra materia

del ámbito de las Humanidades o las Ciencias Sociales cuyos contenidos tengan una dimensión territorial. Por tanto, su aplicación podría extenderse mucho más de lo que hoy en día lo está.

Sin embargo, como bien han destacado algunos trabajos (García y García, 2017; Mínguez, 2021) una de las principales barreras que se puede encontrar la utilización de estas herramientas en el campo docente es, precisamente, la falta de preparación técnica del profesorado, las inercias en las metodologías docentes y la gran dedicación a la preparación y supervisión de los proyectos que requiere la implementación de los *storymaps* en el aula.

Este último aspecto se puede corroborar con el caso de estudio de la infraestructura verde de Vitoria-Gasteiz. Frente a la visita tradicional que se venía realizando en cursos anteriores y cuyos contenidos y materiales ya estaban –al menos en lo principal– preparados, la realización del *storymap* ha requerido una dedicación muy considerable para realizar el diseño de la web, la grabación de contenidos, la preparación de los textos, enlaces, adjuntos, fotografías, etc. Es difícil cuantificar el esfuerzo, pero probablemente se trata de semanas de trabajo en el caso de una sola persona dedicada a ello. Solo la grabación de los vídeos en la ciudad de Vitoria-Gasteiz supuso el desplazamiento de tres profesores durante dos largas jornadas.

En cualquier caso, el esfuerzo parece rentable si las ventajas docentes de la utilización de los *storymaps* son tan evidentes como parecen apuntar todos los estudios cuya evaluación cualitativa o cuantitativa lo han puesto así de manifiesto (Martínez-Hernández et al., 2021; Mínguez, 2021; Vojteková et al., 2021).

En este estudio no se ha realizado esa evaluación y esta es, probablemente, una de sus principales limitaciones, ya que no se ha contrastado el proceso de aprendizaje de los alumnos ni su opinión sobre el material aportado a través del *storymap*. A este respecto, cabe señalar que en el momento de realizar la excursión virtual no se tuvo en cuenta el interés que podría tener este método de cara a una eventual publicación de la experiencia docente. Sin embargo, incluso habiendo contemplado esta posibilidad, es muy probable que el escaso número de alumnos de la

asignatura y los bajos niveles de participación que suele haber en este tipo de encuestas, hubiesen resultado insuficientes para obtener unos resultados significativos.

Por otro lado, cabe apuntar que, aunque no se recogieron de manera sistemática, se cuenta con algunos comentarios de alumnos y con el contraste de opiniones establecido con los tres colegas que forman parte del equipo docente de la asignatura y del *Environment and Landscapes Program*. Todas las apreciaciones recibidas por estos cauces se han tenido en cuenta al redactar estas líneas, aunque al no haber seguido un procedimiento metodológicamente correcto para poder validarlas, no se emplean ni siquiera como herramienta cualitativa.

Finalmente, una de las grandes preguntas que cabe hacerse con respecto a la utilización docente de los *storymaps* de visitas virtuales es el futuro que les depara en el escenario postpandémico.

Como bien señalan Iglesias-Pradas et al. (2021), las soluciones docentes adoptadas como medida de urgencia ante los problemas surgidos por el COVID-19 no deben ser vistos como algo temporal, que revertirá necesariamente a la situación previa, sino como una oportunidad inigualable para mejorar la utilización de la tecnología en la docencia universitaria (Sloggett, 2021). El hecho de que mucho antes de la llegada de pandemia existiera ya la conciencia –al menos entre algunos adelantados (Friess et al., 2016; Fuller y France, 2014; Stainfield et al. 2000)– del papel que pueden jugar los *storymaps* como herramientas de sustitución o apoyo de las visitas de estudio augura que su desarrollo será muy relevante en el futuro próximo.

8. CONCLUSIONES

El trabajo de campo o las visitas de estudio son actividades docentes indispensables para la enseñanza de un buen número de disciplinas académicas, que necesitan del contacto directo de los alumnos con la realidad territorial para asegurar un aprendizaje adecuado. En caso de que por algún motivo esto no sea posible, los *storymaps* se revelan como herramientas muy adecuadas para sustituir una salida al campo o un viaje de estudios que no se pueda realizar por algún impedimento

logístico (lugares inaccesibles por distancia, por prohibición, por falta de tiempo, de presupuesto, etc.) o coyuntural, como ha sido, recientemente, el caso de los confinamientos y cierres perimetrales causados por la pandemia de COVID-19.

También se ha puesto de manifiesto las grandes posibilidades que ofrecen los *storymap* webs para el enriquecimiento de los contenidos docentes ligados al mapa. Así, en el ejemplo que se ha utilizado en este trabajo como estudio de caso se han incorporado a los mapas vídeos, fotografías, textos, documentos, enlaces, etc. Toda esta información añadida a la web como material complementario sería imposible de proporcionar a los alumnos en campo y, por tanto, supone una clara mejora del contenido que se les proporciona, ayudándoles a contextualizar y profundizar en los aspectos clave de los temas que deben abordar en las excursiones.

Además, al tratarse de un material web disponible a través de Internet, tiene la enorme ventaja de estar disponible, para cualquier usuario, en cualquier momento y desde cualquier lugar del mundo. Eso permite que los alumnos de la asignatura puedan visualizar el contenido repetidas ocasiones y utilizarlo como material para el estudio.

9. AGRADECIMIENTOS

La realización de la experiencia docente que ha dado lugar a este trabajo fue posible gracias a la colaboración de Raúl Bermejo Orduna y de Francisco Durán Vian, de la Universidad de Navarra, con cuya inestimable ayuda se reprodujo el recorrido de la excursión a Vitoria-Gasteiz y se grabaron los vídeos.

10. REFERENCIAS

Andelkovic, S., Dedjanski, V., & Pejic, B. (2018). Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379058>

- Barton, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and evolution*, 10(22), 12499-12507. <https://doi.org/10.1002/ece3.6628>
- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Caquard, S. y Cartwright, W. (2014). Narrative Cartography: From Mapping Stories to the Narrative of Maps and Mapping, *The Cartographic Journal*, 51:2, 101-106. <https://doi.org/10.1179/0008704114Z.000000000130>.
- De Cos, O. y Reques, P. (2012). Comunicar con mapas: el papel de las tecnologías de la información geográfica y los recursos libres para el aprendizaje. En *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Universidad de Cantabria.
- Egiebor, E. E. y Foster, E. J. (2019). Students' Perceptions of Their Engagement Using GIS-Story Maps, *Journal of Geography*, 118:2, 51-65. <https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1515975>
- Friess, D. A.; Oliver, G. J.; Quak, M. S. y Lau, A. Y. (2016). Incorporating “virtual” and “real world” field trips into introductory geography modules. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 546–564.
- Fuller, I. y France, D. (2014). Fieldwork going digital. En Thornbush, M. J., Allen, C.D., Fitzpatrick, F. A. (Eds.), *Developments in earth surface processes* (Vol. 18, pp. 117–130). Elsevier.
- García, A. y García, J. L. (2017). Aplicaciones Didácticas de las TIC's a la enseñanza de la Geografía en Secundaria: El estudio de la población española a través del paisaje. *ReiDoCrea*, 6, 37-49.
- García, J. y García, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- González, J. C.; Pérez, H. y Morón, J. A. (2021). Cuando la práctica es impracticable: la política de reconversión de las enseñanzas prácticas del Grado de Educación Social bajo la pandemia. En *Investigación e innovación en educación social: Estudios e investigaciones en tiempos de COVID-19* (pp. 113-126). Octaedro.

- Guallar, C.; Velilla, J.; Cuartero, N.; Ferraz, M. F.; Laguna, M.; Ollero, A. y Rodrigo, B. (2020). Propuesta de recursos didácticos en línea para trabajar patrimonio, despoblación y territorio en Educación Secundaria Obligatoria. Paisaje, patrimonio cultural y despoblación en territorio mudéjar aragonés. *Cuadernos de Geografía*, 104, 2020, págs. 153-176. <https://doi.org/10.7203/CGUV.104.16783>
- Harder, C. (2015). *The ArcGIS book: 10 big ideas about applying geography to your world*. ESRI Press.
- Hart, S.M. y Homsy, G.C. (2020). Stories from North of Main: Neighborhood Heritage Story Mapping. *Int J Histor Archaeol* 24, 950–968. <https://doi.org/10.1007/s10761-019-00529-4>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Hurst, S. D. (1998). Use of “virtual” field trips in teaching introductory geology. *Computers & Geosciences*, 24(7), 653-658.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students’ academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713.
- Kieslinger, B.; Holocher, T.; Fabian, C. M.; Gallego, D.; Aguirre, S.; Barra, E. y Mihai, G. (2013). Virtual excursions: A new way to explore science in class. En *Proceedings of the 2th International Conference on New Perspectives in Science Education (NPSE 2013)*.
- Klemm, E. B. y Tuthill, G. (2003). Virtual field trips: Best practices. *International Journal of Instructional Media*, 30(2), 177.
- Liang, L. A.; Watkins, N. M.; Graves, M. F. y Hosp, J. (2010). Postreading questioning and middle school students’ understanding of literature. *Reading Psychology*, 31(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/02702710902754309>
- Lira, A., Adamy, E. K., Teixeira, E., y Silva, F. (2020). Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19 pandemic. *Revista brasileira de enfermagem*, 73(suppl 2), <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0683>
- Martínez-Hernández, C., Yubero, C., Ferreiro-Calzada, E. y Mendoza-de Miguel, S. (2021). Didactic use of GIS and Street View for Tourism Degree students: understanding commercial gentrification in large urban destinations. *Investigaciones Geográficas*, (75), 61-85. <https://doi.org/10.14198/INGEO2020.MYFM>

- Mauro, G.; Battaini, C.; Segantin, S. y Soliani, M. (2021). Cultural heritage and storytelling: didactic applications in Trieste with ESRI Story Maps. *J-READING Journal of reasearch and didatics in Geography*, 1, 10, 23-37.
- Mínguez, C. (2021). Teaching tourism: urban routes design using GIS Story Map. *Investigaciones Geográficas*, (75), 25-42.
<https://doi.org/10.14198/INGEO2020.M>
- Nogales-Delgado, S., Román, S., y Encinar, J. M. (2020). COVID-19 outbreak: Insights about teaching tasks in a chemical engineering laboratory. *Education Sciences*, 10(9), 226.
<https://doi.org/10.3390/educsci10090226>
- Pérez-Peña, J. V., Gutiérrez, A. J., Azañón, J. M., & Azor, A. (2013). Desarrollo de un servidor SIG para la realización de excursiones geológicas virtuales. *Geogaceta*, 54, 159-162.
- Scott, G. W.; Goulder, R.; Wheeler, P.; Scott, L. J.; Tobin, M. L. y Marsham, S. (2012). The value of fieldwork in life and environmental sciences in the context of higher education: A case study in learning about biodiversity. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 11–21.
<https://doi.org/10.1007/s10956-010-9276-x>
- Sloggett, G. (2021). COVID-19: an opportunity to review fieldwork provision. *Teaching Geography*, 46(1), 29-31.
- Stainfield, J., Fisher, P., Ford, B., y Solem, M. (2000). International virtual field trips: a new direction?. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 255-262.
- Tateosian, L., Glatz, M. y Shukunobe, M. (2020). Story-telling maps generated from semantic representations of events. *Behaviour & Information Technology*, 39(4), 391-413.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1569162>
- Thönnessen, N. y Budke, A. (2021). The Use of Digital Field Trip Guides for ‘Learning On-site’ and ‘Virtual Excursions’ in Ferdig, R. E. y Pytash, K. E. (Eds.) *A Covid-19 World. What Teacher Educators Should Have Learned from 2020*, 255-266. Association for the Advancement of Computing in Education.
- Tuthill, G. y Klemm, E. B. (2002). Virtual field trips: Alternatives to actual field trips. *International journal of instructional media*, 29(4), 453.
- Vojteková, J., Žoncová, M., Tirpáková, A. y Vojtek, M. (2021). Evaluation of story maps by future geography teachers. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-23.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1902958>

LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
Universitat de València

JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

MARGARITA CAÑADAS PÉREZ
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Campus Capacitas

MARCELO VIERA ABELLEIRA
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital y los avances tecnológicos empujan a las personas a pasar cada vez más tiempo en un entorno en línea (Kolokytha et al., 2015). Dentro de este contexto digital, con la llegada del nuevo milenio, y especialmente durante los últimos años, los medios sociales, "un grupo de aplicaciones basadas en internet que se apoyan en los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, permitiendo la creación e intercambio de contenido generados por los usuarios" (Kaplan y Haenlein, 2010, p. 61), muy heterogéneas (p.ej., Facebook, LinkedIn, TikTok, Twitter, WhatsApp, YouTube), han emergido como un fenómeno social que se ha integrado, tanto en nuestro ámbito personal, como en el profesional (Feito y Brown, 2018; Kolokytha et al., 2015).

La irrupción de los medios sociales irrevocablemente ha transformado el mundo moderno (Harvey et al., 2020), cambiando la forma en la que humanos y entidades interactúan y comunican (van Dijck y Poell, 2013). De hecho, las perspectivas de futuro apuntan a que su presencia

será cada vez más importante. En ese sentido, se espera que el número de usuarios mundiales de medios sociales siga creciendo. Según Tankovska (2021), durante el 2020, aproximadamente 3.600 millones de personas utilizaron los medios sociales al menos en una ocasión; pronosticándose que para 2025 se alcanzarán los 4.410 millones de usuarios, aproximadamente.

El mundo del deporte no ha sido ajeno al auge de los medios sociales, siendo cada vez mayor su omnipresencia (Li et al., 2019; Yan et al., 2019). Estas herramientas han tenido un profundo impacto en la difusión y en el consumo del deporte (Chmait et al., 2020; Filo et al., 2015). Además, proporcionan una atmósfera única para la interacción entre clubes, aficionados, deportistas, empresas deportivas, medios de comunicación y otros agentes de la industria del deporte (López-Carril et al., 2019). Por otra parte, el papel de los medios sociales ha tomado una mayor relevancia durante la pandemia de la COVID-19. Por ejemplo, los medios sociales han sido una forma esencial para que los aficionados se mantengan "en contacto" con sus equipos (López-Carril y Anagnostopoulos, 2020), o para ofrecer nuevas formas de práctica físico-deportiva, como el entrenamiento "en casa" durante los confinamientos (Hayes, 2020). En consecuencia, dado su cada vez más importante papel como herramienta de gestión, los empleadores del sector deportivo demandan a los futuros gestores del deporte que sepan utilizar los medios sociales desde una perspectiva profesional (Pate y Bosley, 2020).

Por otra parte, el sector educativo, y en particular la educación superior, también está experimentando los cambios que han provocado la irrupción de los medios sociales (Komljenovic, 2019). De hecho, estos son uno de los fenómenos que han penetrado más entre los estudiantes universitarios desde la aparición de internet (O'Shea, 2013), influenciados por haber crecido en un entorno digital (Adams et al., 2018). Por ello, es importante considerar los medios sociales como posibles herramientas pedagógicas.

Si bien el profesorado y el estudiantado reconocen la importancia de incorporar estos instrumentos para impartir y evaluar las asignaturas (Stathopoulou et al., 2019), la COVID-19 ha acelerado el proceso de

cambio hacia una educación en línea y digital (Kara et al., 2020). En todo el mundo, las universidades han estado cerradas durante diversos períodos debido a las cuarentenas y confinamientos domiciliarios de la población. Situación todavía recurrente, a causa de los brotes y las nuevas oleadas de expansión del virus. Como consecuencia, las formas de enseñanza y aprendizaje "remotas" (p.ej., el aprendizaje mixto y el aprendizaje en línea) se han generalizado para sostener las dinámicas educativas, sustituyendo a los métodos educativos presenciales tradicionales (Williamson et al., 2020). En este contexto, los medios sociales se han convertido en una buena opción para generar entornos de aprendizaje en línea (López-Carril, Villamón, y McBride, 2020).

A pesar de la relevancia de los medios sociales expuesta en párrafos anteriores, hasta el momento, la literatura específica sobre medios sociales en la educación en gestión del deporte es escasa. Además, de entre los estudios existentes (p.ej., Marr y DeWaele, 2015; O'Boyle, 2014; Sanderson y Browning, 2015; Scott y Stanway, 2015), la mayoría se centran en valorar el impacto educativo de Facebook y Twitter, dejando de lado el análisis de otros medios sociales que pueden ofrecer experiencias educativas significativas para el estudiantado.

Por otra parte, también se detecta un vacío en la literatura con relación a la inclusión de los medios sociales desde una perspectiva profesional, donde se incluyan experiencias educativas que traten de desarrollar competencias digitales y profesionales en el alumnado; algo que les puede ayudar de cara al su futuro laboral (Tess, 2013). De hecho, autores como Lebel et al. (2015), indican que hay una desconexión entre las pedagogías digitales empleadas actualmente por el profesorado de gestión del deporte, las expectativas de los estudiantes y, lo más relevante, las demandas de la industria del deporte. Este hecho debería preocupar a la comunidad académica dada la importancia que los medios sociales pueden tener en el futuro profesional de los estudiantes.

Con base a las carencias académicas y docentes anteriormente expuestas, y ante la necesidad de identificar nuevos materiales y recursos pedagógicos que puedan ser incluidos en entornos de enseñanza-aprendizaje digitalizados, conviene plantear experiencias educativas que exploren el potencial del uso de los medios sociales en las clases de

educación en gestión del deporte. En ese sentido, en el presente trabajo se presenta una innovación educativa donde se introducen las Charlas TED, a través de LinkedIn y YouTube, para desarrollar el perfil profesional del alumnado, tratando de conectar sociedad, universidad y el mundo profesional del deporte.

Las Charlas TED son presentaciones de conferencias grabadas sobre una amplia gama de temas diversos (por ejemplo, educación, política, tecnología, salud, comunicación, ciencia negocios), donde un ponente comparte sus conocimientos en una duración máxima de 18 minutos, con el objetivo de inspirar y estimular a la audiencia (Romanelli et al., 2014). Estos vídeos están disponibles de forma gratuita tanto en el sitio web oficial (<https://www.ted.com/>) como en YouTube, desde 2006 (Sugimoto et al., 2013), superando muchos vídeos el millón de visitas. Dada su popularidad, y su capacidad para captar la atención de los estudiantes, algunos profesores han incorporado las Charlas TED como recurso didáctico en sus clases, creando nuevas experiencias de aprendizaje (p. ej., Loya y Klemm, 2016; Rubenstein, 2012; Stout, 2020), obteniendo resultados positivos con relación al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, con excepción del estudio realizado por López-Carril, Añó, y González-Serrano (2020), hasta ahora no se han publicado trabajos que recojan experiencias educativas en las que las Charlas TED se hayan introducido en las asignaturas de gestión del deporte como herramienta pedagógica, dando pautas al profesorado para que pueda introducirlas en la dinámica de sus clases. Por ello, los principales objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Compartir una experiencia educativa en la que se introdujeron las Charlas TED como recurso pedagógico a través de YouTube y LinkedIn en una asignatura de gestión del deporte.
2. Conocer las percepciones de los estudiantes de gestión del deporte sobre el potencial de las Charlas TED como recurso pedagógico.
3. Proporcionar ejemplos al profesorado para introducir las Charlas TED en las clases de gestión del deporte.

1.1. LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE Y LOS MEDIOS SOCIALES

En paralelo al crecimiento que el campo de la gestión del deporte, la demanda en formación universitaria específica en gestión del deporte ha experimentado una expansión exponencial (Costa, 2005). Esta irrumpe para dar respuesta a la necesidad de formación de profesionales especializados en gestión del deporte que puedan afrontar las necesidades de la industria. Desde ese contexto, surge la educación en gestión del deporte, que según Eagleman y McNary (2010), comprende un amplio currículum que acoge una gran variedad de planes de estudios y asignaturas centrados específicamente en el deporte, incluyendo temáticas como: la economía del deporte, los aspectos legales del deporte, la gobernanza del deporte, la psicología y la sociología del deporte y el márketing del deporte. Estas materias ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con la industria del deporte (de Schepper y Sotiriadou, 2017).

Como indican Lebel et al. (2015), la educación en gestión del deporte debe responder a las necesidades de la industria. Tal y como se ha expuesto anteriormente, los medios sociales son actualmente una tendencia, desempeñando un papel clave en el ámbito profesional del deporte (Abeza et al., 2015; Filo et al., 2015). En ese sentido, en lo que respecta a las tecnologías digitales y la educación a través de los medios sociales en la educación superior, las universidades deben transformarse para satisfacer las expectativas de la sociedad del conocimiento (Vandeyar, 2020); algo que afecta también a las nuevas generaciones de estudiantes, quienes se han formado en un entorno digital, siendo usuarios asiduos de los medios sociales (Osgerby y Rush, 2015; Zachos et al., 2018).

La literatura ya ha señalado múltiples beneficios respecto a la inclusión de los medios sociales como herramienta pedagógica. Por ejemplo, los medios sociales pueden reforzar el compromiso de los estudiantes para con las clases (Feito y Brown, 2018; Scott y Stanway, 2015); impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lebel et al., 2015); fomentar el sentido de comunidad de clase (Sanderson y Browning, 2015); facilitar modelos de aprendizaje mixto (Lower-Hoppe et al, 2019); conectar la

universidad con la industria (Marr y DeWaele, 2015); convertirse en un medio para facilitar el cambio pedagógico (Goodyear et al., 2014); estimular las habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas (Manning et al., 2017); así como fomentar la interacción entre el alumnado y el profesorado (O'Boyle, 2014).

Por otro lado, tal y como se avanzó al inicio del capítulo, la expansión global de la COVID-19 ha desafiado el sector de la educación superior (Liguori y Winkler, 2020), provocando una importante transformación respecto al formato de educación que estaba preestablecido (Ratten, 2020). Como consecuencia, los procesos de cambio hacia la educación en línea y digital se han acelerado (Kara et al., 2020). Escuelas y universidades se han visto obligadas a cerrar durante períodos de tiempo prolongado como medidas de contención a la expansión del virus. Como alternativa y solución a la ausencia de clases presenciales, formas "remotas" de enseñanza y aprendizaje (p.ej., el aprendizaje mixto y el aprendizaje en línea) han crecido para sostener la dinámica educativa sustituyendo a los métodos educativos tradicionales presenciales (Williamson et al., 2020).

En cuanto a la inclusión de los medios sociales en la educación de gestión del deporte, la literatura sobre esta temática es escasa. No obstante, en la Tabla 1, se recogen los estudios más relevantes en los que se destacan las posibilidades educativas de Twitter, siendo el medio social que más interés ha generado entre el profesorado y los investigadores. También queda patente el claro predominio de la literatura anglosajona, y de forma específica, la norteamericana. Respecto a las principales aportaciones de estos estudios, todos convergen en el potencial que tienen los medios sociales a la hora de formar a los gestores del deporte. Sin embargo, estas herramientas no han sido estudiadas en profundidad desde una perspectiva profesional, para desarrollar el perfil profesional de los estudiantes y ponerles en contacto con la industria del deporte.

TABLA 1. Estudios que incluyen pautas o experiencias de inclusión de los medios sociales en asignaturas de gestión del deporte

Autores (año de publicación)	Revista	País donde se realizó el estudio	Contexto educativo	Medio social estudiado	Puntos clave del estudio
Brown y Pederson (2020)	<i>Journal of Further and Higher Education</i>	Estados Unidos	Asignatura de grado de máquetin deportivo	Twitter y LinkedIn	Analiza la capacidad de los medios sociales para influir o dificultar la creación de comunidad en las clases
Feito y Brown (2018)	<i>Advances in Physiology education</i>	Estados Unidos	Asignatura de actividad física y salud	Twitter	Proporciona pautas para incorporar Twitter en un curso universitario centrándose en la tarea asignada al alumnado
Manning et al. (2017)	<i>Sport Management Education Journal</i>	Estados Unidos	No se concreta ninguna asignatura	Twitter y Socrative	Proporciona un marco conceptual concretamente, el <i>concerns-based adoption model</i> (CBAM)- para introducir los medios sociales en las clases de gestión del deporte
Marr y De-Waele (2015)	<i>Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education</i>	Estados Unidos	No se concreta ninguna asignatura	Twitter	Comparte normas y posibles usos de Twitter dentro de las clases de gestión del deporte
O'Boyle (2014)	<i>Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education</i>	Australia	Grado en gestión del deporte y recreación	Twitter y Facebook	Realiza una reflexión sobre los beneficios de la integración de Facebook y Twitter dentro de una titulación de gestión del deporte y recreación de una universidad de Australia
Sander-son y Browning (2015)	<i>Sport Management Education Journal</i>	Estados Unidos	Asignatura de comunicación y gestión deportiva	Twitter	Ofrece formas de utilizar Twitter como herramienta pedagógica para trabajos a asignar al alumnado
Scott y Stanway (2015)	<i>Sport Management Education Journal</i>	Australia	Asignatura de máquetin deportivo	Twitter	Explora si el uso de Twitter puede fomentar el compromiso de los estudiantes con una asignatura de máquetin del deporte

Fuente: elaboración propia

Reconociendo el significativo papel de los medios sociales en la industria del deporte, y con la finalidad de mejorar la inserción laboral del alumnado, es necesario investigar y proponer experiencias educativas en las que se puedan abordar aspectos vinculados al ámbito profesional a través de los medios sociales.

1.2. LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Así como se ha referenciado el subapartado previo que los medios sociales no han sido muy incluidos en las clases de la gestión del deporte, tampoco abundan los estudios académicos que exploren el potencial que tienen las Charlas TED como herramienta pedagógica en las clases de universidad. A pesar de esto, la literatura existente sobre esta temática ha destacado diversos aspectos positivos que el uso de estos vídeos puede tener en el alumnado universitario. En primer lugar, Rubenstein (2012) indicó que las Charlas TED pueden integrarse en las clases, en los debates y en las actividades, tanto para promover la motivación del alumnado como para animar a los profesores a introducir propuestas educativas innovadoras, como, por ejemplo, la metodología *flipped classroom*. Además, la autora propuso un conjunto de Charlas TED que considera que pueden tener un gran valor formativo. Por otro lado, Loya y Klemm (2016), destacaron las Charlas TED como un valioso material para el aula que potencia debates atractivos y significativos entre estudiantes y profesores. Además, los autores destacaron cómo las Charlas TED, siguen un formato que se adapta bien a los estudiantes *millenials*, debido a que son vídeos de una corta duración, así como de temáticas que captan la atención (a veces limitada) del alumnado.

Por su parte, Romanelli et al. (2014) indicaron que los profesores pueden utilizar las Charlas TED para despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes hacia temas concretos que luego se desarrollan con más detalle en el resto de las acciones docentes vinculadas con el temario de la asignatura. Además, los autores añaden que el profesorado puede mejorar sus habilidades docentes viendo las Charlas TED y siguiendo las técnicas utilizadas por los ponentes. En relación con esto último, Schmidt-Crawford et al. (2016), compartieron una experiencia de aprendizaje inspiradora, en la que, durante un año académico, cada

semana dos profesores en formación realizan una "TECH Talk" que consistía en mostrar cómo utilizar una tecnología o aplicación específica en la formación del profesorado. Estos encuentros congregaron a estudiantes de pregrado, graduados, profesores y personal de la universidad, reportando una retroalimentación muy positiva sobre la experiencia.

Por su parte, Stout (2020) propuso una tarea de presentación oral en un curso de física y química, en el que se introdujeron las Charlas TED con el objetivo de desarrollar las habilidades de comunicación oral. Los resultados mostraron un impacto educativo positivo mejorando dichas competencias comunicativas, la mejora del compromiso de los estudiantes y un aprendizaje más profundo. De manera similar, Hayward (2017) incorporó dos tareas de Charlas TED en un curso de oratoria. Después de ver algunas Charlas TED introductorias, los estudiantes tuvieron que hacer un discurso de análisis de una Charla TED a través de una tarea escrita. Además, también tuvieron que preparar y presentar una Charla TED al resto de la clase y a invitados externos. En su trabajo, la autora refleja que los resultados de estas dos actividades son positivos para los alumnos, dando pautas para que otros profesores realicen experiencias de aprendizaje similares.

Desde otra perspectiva, Martínez-Hernández et al. (2018), introdujeron las Charlas TED como herramienta a través de la cual enseñar inglés como lengua extranjera. Los principales resultados reflejan que las Charlas TED generan un interés en los alumnos a la hora de aprender inglés, al tratar temas de actualidad atractivos, aprender de los movimientos y expresiones faciales del ponente, la posibilidad de utilizar subtítulos, así como escuchar a ponentes de diferentes partes del mundo con distintos acentos.

En resumen, las Charlas TED pueden integrarse en la dinámica de la clase con una amplia gama de propósitos de aprendizaje, tales como:

1. visualizar las Charlas TED para introducir o ampliar temas del temario de la asignatura;
2. generar debates y discusiones sobre el contenido temático de las Charlas TED;

3. permitir a los alumnos realizar presentaciones orales imitando el formato de las Charlas TED;
4. analizar el discurso de análisis y aspectos de su ejecución a través de los gestos;
5. mejorar las competencias lingüísticas del inglés como lengua extranjera.

Independientemente de todas estas posibilidades, hasta donde saben los autores del presente trabajo, no se han identificado estudios que analicen el posible impacto de las Charlas TED como herramienta pedagógica en las clases de educación en gestión del deporte. Por ello, y dado que los autores de este estudio consideran que las Charlas TED tienen un gran potencial a la hora de desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes de gestión deportiva, así como estas destacan por su popularidad y transversalidad de cara a ser incorporadas en cursos universitarios (Hayward, 2017), en este trabajo se presenta una innovación educativa donde las Charlas TED fueron introducidas en el aula a través de los medios sociales LinkedIn y YouTube.

2. METODOLOGÍA

El origen de la presente innovación educativa se encuentra en una innovación previa, realizada durante el curso académico 2018-2019 en la asignatura “Gestión y organización de entidades y eventos deportivos” del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València. En esta, se introdujeron una serie de Charlas TED a través de LinkedIn y YouTube, con la finalidad de desarrollar competencias profesionales en el alumnado, así como trabajar parte de contenido del temario de la asignatura. Desde entonces, el profesorado de la asignatura trabaja con este recurso pedagógico dado su potencial educativo.

Como durante el curso académico 2020-2021, la Universitat de València sufrió restricciones como medida de freno al avance de la pandemia de la COVID-19, la propuesta educativa se adaptó a las circunstancias, siendo totalmente en línea. De esta forma, se publicaron las Charlas

TED en grupos privados de clase creados en LinkedIn. En estos, el profesorado publicó periódicamente un total de seis Charlas TED a través de hipervínculos hacia el vídeo de cada una de estas subido en el perfil oficial de las Charlas TED de YouTube. Para dinamizar el debate inicial entre el alumnado, el profesorado planteó una serie de preguntas que contactaban el contenido de la charla TED con el temario de la asignatura. Además, se procuró que las preguntas fomentasen la reflexión del alumnado. De esta forma, la metodología educativa planteada para trabajar con las Charlas TED se basó en el aprendizaje activo, siendo el alumnado el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la finalidad de poder evaluar el impacto de la experiencia educativa, se creó y prevalidó una escala específica que midiese las percepciones del alumnado sobre el potencial educativo de las Charlas TED. En la Tabla 2 se pueden observar los doce ítems de esta. Para poder medir el impacto de la innovación, el alumnado completó un pretest y un postest, puntuando los doce ítems siguiendo una escala Likert, donde 1 equivalió a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”. Por último, los datos obtenidos fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 23.

TABLA 2. Escala utilizada para medir el impacto de la experiencia educativa realizada

Ítems
1-Con las Charlas TED puedo inspirarme a nivel profesional
2-Con las Charlas TED puedo motivarme a nivel profesional
3-Escuchando Charlas TED puedo divertirme
4-Escuchando Charlas TED puedo mejorar mis habilidades de comunicación oral
5-Escuchando Charlas TED puedo mejorar mi nivel de inglés
6-Creo que las Charlas TED favorecen el emprendimiento
7-Creo que las Charlas TED pueden ayudarme a mejorar habilidades que son valoradas positivamente por los empleadores
8-Creo que escuchar Charlas TED pueden influir positivamente en mi futuro profesional
9-Creo que las Charlas TED son una buena herramienta de aprendizaje de cara a introducir en las clases de universidad
10-Creo que a través de las Charlas TED puedo aprender cosas que normalmente no se enseñan en las clases de la universidad
11-Las Charlas TED son una buena opción para aprender sobre aspectos vinculados con la gestión del deporte
12-Recomendaría a los gestores del deporte que visionasen Charlas TED

Fuente: elaboración propia

2.1. CHARLAS TED UTILIZADAS EN LAS CLASES DE GESTIÓN DEL DEPORTE

Con la principal finalidad de que esta experiencia docente pueda inspirar futuras aplicaciones de las charlas TED en las clases universitarias de gestión del deporte, a continuación, se comparten las seis Charlas TED utilizadas en la innovación educativa, junto al texto empleado para componer los distintos *posts* en LinkedIn donde el alumnado interactuó con base a las preguntas iniciales planteadas por el profesorado.

- Título de la Charla TED n. °1: “Inside the mind of a master procrastinator”
Autor: Tim Urban.
Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator
Temática principal: gestión del tiempo.
Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿Te consideras un procrastinador? ¿Porqué?
 - Desde la gestión del deporte, ¿qué herramientas/recursos crees que podemos utilizar a la hora de gestionar equipos/proyectos, con tal de evitar cumplir todo a última hora y con prisas, o bien, dejar de lograr los objetivos planteados?
 - ¿Cuál es tu sueño a nivel profesional y qué pasos crees que debes dar/plantear para poder alcanzarlo en un futuro?
- Título de la Charla TED n. °2: “How great leaders inspire action”
Autor: Simon Sinek.
Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?
Temática principal: liderazgo y comunicación.
Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿Qué opinas sobre la teoría del círculo dorado de Simon Sinek?
 - ¿Qué habilidades/capacidades trata el video de relevancia para el gestor del deporte? ¿Qué aplicaciones le ves a la gestión del deporte?

- Imagina que eras Velasco Carballo (presidente del Comité Técnico de Árbitros de la Real Federación Española de Fútbol), aplica la teoría del círculo dorado al VAR del fútbol. Define el por qué, el cómo y el qué, para convencer la población de la importancia de su uso.
- Imagina ahora que eres el presidente o presidenta de un nuevo club en tu barrio (especifica la modalidad deportiva, el barrio y datos de contextualización relevantes). Aplica la teoría del círculo dorado (define el por qué, el cómo y el qué), para dar a conocer el nuevo club en tu barrio y que los ciudadanos se apunten a este.
- Título de la Charla TED n. 3: “How to gain control of your free time”
 Autora: Laura Vanderkam.
 Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/laura_vanderkam_how_to_gain_control_of_your_free_time
 Temática principal: gestión del tiempo.
 Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿Cuáles son las claves que Laura indica que son necesarias para gestionar adecuadamente el tiempo?
 - ¿Cómo gestionas tu tiempo? ¿Qué criterios sigues para su gestión? ¿Estás contento con tu gestión del tiempo?
 - ¿Tienes alguna herramienta o estrategia de organización para gestionar tu tiempo? (Compártela con la clase).
- Título de la Charla TED n. 4: “The puzzle of motivation”
 Autor: Dan Pink.
 Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/dan_pink_the_puzzle_of_motivation/
 Temática principal: gestión de la motivación.
 Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿Después de visualizar el vídeo, donde está la falta de concordancia entre lo que dice la ciencia sobre la gestión de la

motivación intrínseca y extrínseca y lo que en la práctica hacen la mayoría de las empresas?

- Como estudiante de universidad, ¿piensas que en las asignaturas del grado funcionamos de forma similar a la mayoría de las empresas?
- ¿Cómo trasladarías los conceptos de autonomía, maestría y propósito de los que habla Dan, al mundo de la gestión deportiva?
- Título de la Charla TED n. 5: “How to speak so that people want to listen”
Autor: Julian Treasure.
Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/julian_treasure_how_to_speak_so_that_people_want_to_listen
Temática principal: gestión de la comunicación.
Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿En vuestro día a día, escucháis a la gente? ¿Qué de los siete pecados que señala Julian cometéis normalmente?
 - ¿Qué os parecen las sugerencias que Julian aporta para mejorar vuestra capacidad de comunicar?
 - ¿Pensáis que la comunicación es importante en el mundo de la gestión deportiva? ¿Por qué?
- Título de la Charla TED n. 6: “What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness”
Autor: Robert Waldinger.
Link a la publicación: https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness
Temática principal: gestión de la felicidad.
Preguntas para dinamizar el debate:
 - ¿Qué os ha parecido la investigación? ¿Cómo os planteáis el que os queda de vida?

- ¿Cómo vincularías los resultados de este estudio sobre las relaciones con la gestión del deporte? ¿Qué oportunidades tenemos?

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En lo que respecta a las comparaciones de las medias antes y después de realizar la innovación, tal y como puede observarse en la Tabla 3, los doce ítems de la escala aplicada obtuvieron medias superiores los cuatro puntos, siendo todos los valores de los ítems superiores en el post-test. Sin embargo, estas diferencias sólo fueron estadísticamente significativas en seis de estos ítems. En concreto, en el ítem "Escuchando Charlas TED puedo mejorar mi nivel de inglés", la media del pre-test fue de 3,86 (DT=.84) mientras que la media del post-test fue de 4,13 (DT=.82; $p<0,05$). Estos resultados coinciden con los de Martínez-Hernández et al. (2018), quienes recalcan el potencial de las Charlas TED para mejorar la competencia lingüística en inglés. Por otra parte, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem "Creo que las Charlas TED favorecen el emprendimiento", con un valor medio significativamente mayor ($p<0,05$) en el post-test (4,19; SD=.71) en comparación con el pre-test (3,96; DT=.74), coincidiendo con lo indicado por Romanelli et al. (2014). El tamaño del efecto de los dos resultados expuestos en este párrafo fue medio (d de Cohen=0,33; d de Cohen=0,32, respectivamente).

En relación con los ítems más relacionados con las Charlas TED como herramienta de aprendizaje universitario; "Creo que las Charlas TED son una buena herramienta de aprendizaje de cara a introducir en las clases de universidad" y "Creo que a través de las Charlas TED puedo aprender cosas que normalmente no se enseñan en las clases de la universidad", se obtuvo también medias significativamente más altas ($p<0,05$) en el post-test ($M=4,24$. $SD=.70$; $M=4,31$. $DT=.71$. respectivamente), en comparación con el pre-test ($M=3,93$. $SD=.76$; $M=4,03$. $SD=.86$). El tamaño del efecto también fue medio en ambos casos (d de Cohen=0,42; d de Cohen=0,36, respectivamente). Ambos resultados confirman lo indicado por Rubenstein (2012), destacando el potencial de las Charlas TED como un recurso pedagógico de gran valor.

Finalmente, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems relacionados con las Charlas TED como herramienta útil para la gestión deportiva. En concreto, estos ítems fueron "Las Charlas TED son una buena opción para conocer aspectos relacionados con la gestión del deporte" y "Recomendaría a los gestores deportivos que visionasen Charlas TED", obteniéndose una media significativamente más alta en ambos casos ($p < 0,05$. y $p < 0,001$. respectivamente) en el post-test ($M=4,10$. $DT=.77$; $M=4,29$. $DT=.81$. respectivamente), en comparación al pre-test ($M=3,81$. $DT=.79$; $M=3,85$. $DT=.80$). El tamaño del efecto también fue medio en ambos casos (d de Cohen= $0,37$; d de Cohen= $0,55$, respectivamente). Estos resultados pueden observarse en la Tabla 3.

TABLA 3. Comparación de las medias del pre-test y del post-test de los estudiantes universitarios de ciencias del deporte.

Ítems	Pre-test (M; DT)	Post-test (M; DT)	Z	p	d de Cohen
1-Con las Charlas TED puedo inspirarme a nivel profesional	4.07(.78)	4.21(.79)	-1.48	.139	-
2-Con las Charlas TED puedo motivarme a nivel profesional	4.13(.77)	4.24(.72)	-1.21	.226	-
3-Escuchando Charlas TED puedo divertirme	3.92(.80)	4.13(.79)	-1.83	.067	-
4-Escuchando Charlas TED puedo mejorar mis habilidades de comunicación oral	4.00(.77)	4.21(.73)	-1.79	.074	-
5-Escuchando Charlas TED puedo mejorar mi nivel de inglés	3.86(.84)	4.13(.82)	-2.14	.032	0.33
6-Creo que las Charlas TED favorecen el emprendimiento	3.96(.74)	4.19(.71)	-2.23	.026	0.32
7-Creo que las Charlas TED pueden ayudarme a mejorar habilidades que son valoradas positivamente por los empleadores	4.03(.77)	4.19(.66)	-1.52	.129	-
8-Creo que escuchar Charlas TED pueden influir positivamente en mi futuro profesional	3.99(.76)	4.12(.79)	-1.17	.243	-
9-Creo que las Charlas TED son una buena herramienta de aprendizaje de cara a introducir en las clases de universidad	3.93(.76)	4.24(.70)	-2.48	.013	0.42
10-Creo que a través de las Charlas TED puedo aprender cosas que normalmente no se enseñan en las clases de la universidad	4.03(.86)	4.31(.71)	-2.30	.021	0.36
11-Las Charlas TED son una buena opción para aprender sobre aspectos vinculados con la gestión del deporte	3.81(.79)	4.10(.77)	-2.28	.023	0.37
12-Recomendaría a los gestores del deporte que visionasen Charlas TED	3.85(.80)	4.29(.81)	-3.38	.001	0.55

Fuente: elaboración propia

Con base a los resultados expuestos en el párrafo anterior, coincidimos con Pate y Bosley (2020) en la importancia de proporcionar experiencias en el aula que aproximen al alumnado al ámbito profesional. En ese sentido, las Charlas TED pueden facilitar dicho acertamiento.

Por último, respecto a la percepción de cuánto creen los estudiantes que pueden aprender de las Charlas TED sobre temas de gestión, se puede ver en la Tabla 4, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,005$) entre las medias del pre-test y del post-test. En concreto, la media del pre-test fue de 7,58 (DT=1,50), por lo tanto, inferior a la media del post-test de 8,21 (DT=1,51). El tamaño del efecto fue medio (d de Cohen=0,42).

TABLA 4. Comparación de las medias pre-test y post-test de la percepción general de las Charlas TED como herramienta para el aprendizaje de aspectos de gestión del deporte.

Ítems	Pre-test (M; DT)	Post-test (M; DT)	Z	p	d de Cohen
Valora del 1 al 10 cuánto crees que puedes aprender con las Charlas TED sobre aspectos vinculados a la gestión del deporte	7.58(1.50)	8.21(1.51)	-2.80	0.005	0.42

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos, se concluye que dada la transversalidad y diversidad de contenidos que nos ofrecen las Charlas TED, estas pueden convertirse en un buen recurso pedagógico para la comunidad docente de la gestión del deporte. De hecho, también se recomienda su uso en otras áreas de conocimiento (por ejemplo, comunicación, psicología, ciencias políticas o economía y empresa), debido a su facilidad para que sean utilizados en entornos de enseñanza-aprendizaje en línea o mixtos. Esto es importante teniendo en cuenta los efectos de la pandemia de LA COVID-19, que ha empujado a la comunidad educativa a poner en práctica métodos basados en el aprendizaje en línea. Además, las Charlas TED pueden facilitar la implementación de una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje activo y la reflexión. Por estos motivos, se recomienda realizar futuras experiencias educativas similares en el futuro, con la finalidad de poder comparar los resultados obtenidos en esta innovación, así como explorar otras posibles aplicaciones de las Charlas TED distintas a las compartidas en la presente innovación educativa.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha recibido el apoyo económico e institucional del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, a través de la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (PID), del curso 2019-2020, en el marco del proyecto: "LinkedIn y TED Talks (r)evolution: digitalización, emprendimiento y empleabilidad del alumnado de Gestión del Deporte a través de los medios sociales" (Código: UV-SFPIE_PID19-1098214).

6. REFERENCIAS

- Abeza, G., O'Reilly, N., Séguin, B., y Nzindukiyimana, O. (2015). Social media scholarship in sport management research: a critical review. *Journal of Sport Management*, 29(6), 601-618.
- Adams, B., Raes, A., Montrieux, H., y Schellens, T. (2018). "Pedagogical tweeting" in higher education: Boon or bane? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 19.
- Brown, B., y Pederson, J. A. (2020). LinkedIn to classroom community: Assessing classroom community on the basis of social media usage. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 341-349.
- Chmait, N., Westerbeek, H., Eime, R., Robertson, S., Sellitto, C., y Reid, M. (2020). Tennis influencers: The player effect on social media engagement and demand for tournament attendance. *Telematics and Informatics*, 50, 101381.
- Costa, C. A. (2005). The status and future of sport management: A Delphi study. *Journal of Sport Management*, 19(2), 117-142.
- van Dijck, J., y Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14.
- Eagleman, A.N., y McNary, E.L. (2010). What are we teaching our students? a descriptive examination of the current status of undergraduate sport management curricula in the United States. *Sport Management Education Journal*, 4(1), 1-17.
- Feito, Y., y Brown, C. (2018). A practical approach to incorporating Twitter in a college course. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 152-158.
- Filo, K., Lock, D., y Karg, A. (2015). Sport and social media research: A review. *Sport Management Review*, 18(2), 166-181.
- Goodyear, V.A., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927-943.

- Harvey, S., Carpenter, J. P., y Hyndman, B. P. (2020). Chapter 1: Introduction to social media for professional development and learning in physical education and sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(4), 425-433.
- Hayes, M. (2020). Social media and inspiring physical activity during COVID-19 and beyond. *Managing Sport and Leisure*, 1-8.
- Hayward, P. A. (2017). Incorporating TED Talk assignments into a public-speaking course. *Communication Teacher*, 31(4), 239-244.
- Kaplan, A. M., y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kara, N., Çubukçuoğlu, B., y Elçi, A. (2020). Using social media to support teaching and learning in higher education: An analysis of personal narratives. *Research in Learning Technology*, 28, 2410.
- Kolokytha, E., Loutrouki, S., Valsamidis, S., y Florou, G. (2015). Social media networks as a learning tool. *Procedia Economics and Finance*, 19, 287-295.
- Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.
- Lebel, K., Danylchuk, K., y Millar, P. (2015). Social media as a learning tool: sport management faculty perceptions of digital pedagogies. *Sport Management Education Journal*, 9(1), 39-50.
- Li, B., Dittmore, S. W., Scott, O. K. M., Lo, W.-J., y Stokowski, S. (2019). Why we follow: Examining motivational differences in following sport organisations on Twitter and Weibo. *Sport Management Review*, 22(3), 335-347.
- Liguori, E., y Winkler, C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4) 346-351.
- López-Carril, S., y Anagnostopoulos, C. (2020). COVID-19 and soccer teams on Instagram: the case of Corporate Social Responsibility. *International Journal of Sport Communication*, 13(3), 447-457.
- López-Carril, S., Villamón, M., y Añó, V. (2019). Conceptualización de los medios sociales: oportunidades para la gestión del deporte. *Retos*, 36, 578-583.
- López-Carril, S., Villamón, M., y McBride, S. (2020). Embracing social media in sport management education: perspectives for its use in the classroom. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3706-3712, 498.

- Lower-Hoppe, L.M., Wanless, L.A., Aldridge, S.M., y Jones, D.W. (2019). Integrating blended learning within sport event management curriculum. *Sport Management Education Journal*, 13(2), 105-116.
- Loya, M. A., y Klemm, T. (2016). Teaching Note—Using TED Talks in the social work classroom: Encouraging student engagement and discourse. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 518-523.
- Manning, R., Keiper, M., y Jenny, S. (2017). Pedagogical innovations for the millennial sport management student: Socrative and Twitter. *Sport Management Education Journal*, 11(1), 45-54.
- Marr, J., y DeWaele, C. S. (2015). Incorporating Twitter within the sport management classroom: Rules and uses for effective practical application. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 17, 1-4.
- Martínez-Hernández, M.A., Vargas-Cuevas, J.A., y Ramírez-Valencia, A. (2018). TED Talks as an ICT Tool to Promote Communicative Skills in EFL Students. *English Language Teaching*, 11(12), 106-115.
- O'Boyle, I. (2014). Mobilising social media in sport management education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 15(1), 58-60.
- O'Shea, J. (2013). The Role of Social Media in Creating a 21st Century Educational Community: An Interview with Joseph Mazer. *Journal of College & Character*, 14(1), 39-36.
- Osgerby, J., y Rush, D. (2015). An exploratory case study examining undergraduate accounting students' perceptions of using Twitter as a learning support tool. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 337-348.
- Pate, J. R., y Bosley, A. T. (2020). Understanding the skills and competencies athletic department social media staff seek in sport management graduates. *Sport Management Education Journal*, 14(1), 48-51.
- Ratten, V., (2020). Coronavirus (COVID-19) and the entrepreneurship education community. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 14(5), 753-764.
- Romanelli, F., Cain, J., y McNamara, P. (2014). Should TED Talks be teaching us something? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6) 113.
- Rubenstein, L.D. (2012). Using TED Talks to inspire thoughtful practice. *Teacher Educator*, 47(4), 261-267.
- Sanderson, J., y Browning, B. (2015). From the physical to the social: Twitter as a pedagogical innovation in the sport communication and sport management classroom. *Sport Management Education Journal*, 9(2), 124-131.

- de Schepper, J., y Sotiriadou, P. (2018) A framework for critical reflection in sport management education and graduate employability. *Annals of Leisure Research*, 21(2), 227-245.
- Schmidt-Crawford, D., Thompson, A.D., y Lindstrom, D. (2016). TECH Talks: Inspiring Informal Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(3), 83-84.
- Scott, O.K.M., y Stanway, A.R. (2015). Tweeting the lecture: How social media can increase student engagement in higher education. *Sport Management Education Journal*, 9(2), 91-101.
- Stathopoulou, A., Siamagka, N., y Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator-student perspective. *European Management Journal*, 37(4), 421-443.
- Stout, R. P. (2020). Reimagining an oral presentation assignment as a TED Talk improves student oral presentations, leading to more significant learning. *Journal of Chemical Education*, 97(1), 271-274.
- Sugimoto, C. R., Thelwall, M., Larivière, V., Tsou, A., Mongeon, P., y Macaluso, B. (2013). Scientists popularizing science: Characteristics and impact of TED Talk presenters. *PLoS ONE*, 8(4), e62403.
- Tankovska, H. (28 de enero de 2021). *Number of social network users worldwide from 2017 to 2025*. Statista.
<https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- Vandeyar, T. (2020). The academic turn: Social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5617-5635.
- Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Yan, G., Watanabe, N.M., Shapiro, S.L., Naraine, M.L., y Hull, K. (2019). Unfolding the Twitter scene of the 2017 UEFA Champions League Final: social media networks and power dynamics. *European Sport Management Quarterly*, 19(4), 419-436.
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.-A., y Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194.

APLICACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO *GALLITO-API* PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE BREVES EJERCICIOS ESCRITOS

JUAN IGNACIO CASTIEN MAESTRO
Universidad Complutense de Madrid

CRISTINA CUENCA GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

ANNA ZLOBINA KUZMINA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Vivimos actualmente inmersos en una “sociedad del conocimiento” (Drucker, 2001), en donde sectores crecientes de la población activa se ganan la vida trabajando con el lenguaje verbal. De ahí la creciente importancia que han ido cobrando las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, y la conveniencia de que las mismas sean debidamente cultivadas en los distintos niveles del sistema educativo, tal y como queda recogido además en diversos documentos oficiales (Delors et ál, 1996; Gobierno de España, 2011). La centralidad de estas competencias resulta especialmente notable en el campo de las ciencias humanas y sociales, las cuales se sirven en lo fundamental de los lenguajes gráficos y matemáticos como meros auxiliares de la expresión verbal. Un adecuado manejo de esta última resulta, por ello, imprescindible para un buen desempeño profesional en este campo. Así, la presentación del trabajo realizado mediante un discurso claro, coherente e, incluso, estilísticamente agradable constituye uno de los requisitos

básicos para su buena recepción. Pero las competencias lingüísticas no atañen sólo a la elaboración de un “envoltorio” atractivo para el mensaje que se quiere transmitir, sino también a la conformación interna de este mismo mensaje. El dominio del lenguaje supone, de este modo, una condición insoslayable para el desarrollo de un pensamiento complejo. Si no se sabe construir un discurso rico y coherente, tampoco se sabrá forjar un pensamiento con estas mismas características. Así ocurre, en particular, con las competencias en materia de escritura. Debe recordarse, a este respecto, que ya distintos autores clásicos subrayaron su rol en la génesis de un pensamiento abstracto, dotado para el análisis, la síntesis y el razonamiento lógico complejo (Bernstein, 1989; Goody, 1985; Leontiev, 1983; Luria, 1987; Vygotsky, 1995).

Existen, sin embargo, diversos factores que atentan en contra del desarrollo de estas competencias verbales, en especial la simplificación del lenguaje promovida muchas veces desde los medios de comunicación y las redes sociales. En el ámbito concreto de la docencia, se observa asimismo un cierto abuso de técnicas, en sí muy positivas, como los exámenes “tipo-test”, los cuales, si bien favorecen una mayor atención hacia los matices presentes en los enunciados a examinar, no estimulan, en cambio, la elaboración activa de un discurso propio y personal. Lo mismo ocurre con el uso de diapositivas como acompañamiento a las presentaciones orales, tan extendido en entornos académicos. Este último recurso, aparte de hacer más agradable la exposición, proporciona un útil apoyo mnemotécnico, que ayuda a no perder el hilo durante la escucha, pero que, por ello mismo también, puede desincentivar en ciertos casos la asunción de un mayor esfuerzo memorístico e interpretativo.

Frente a estos riesgos de empobrecimiento intelectual, consideramos de vital importancia el refuerzo de las competencias lingüísticas del alumnado mediante métodos ya tradicionales, como los debates, las exposiciones, la redacción de pequeños ensayos y los exámenes “de desarrollo”, incidiendo de manera especial en la escritura. No obstante, esta empresa tropieza con algunos obstáculos reseñables. El más notorio radica en la falta de tiempo. La corrección de distintos ejercicios escritos constituye unas de las principales cargas laborales del profesorado, al

cual en el caso universitario le resta además un valioso tiempo para la investigación. A menudo, no existe la posibilidad de dedicar a cada estudiante la debida atención personalizada en términos de evaluación y tutorización. Estos problemas se agravan aún más con la frecuente existencia de grupos de clase muy numerosos. Estas circunstancias vuelven aconsejables el desarrollo de programas informáticos para la corrección de ejercicios escritos. Más específicamente, estos programas pueden desempeñar dos importantes funciones.

La primera estriba en evaluar los ejercicios elaborados por el estudiante. De este modo, el profesorado puede quedar parcialmente descargado de sus tareas de corrección, tan exigentes en términos de tiempo y esfuerzo. Dispondrá así de un primer sistema de filtrado para descartar ejercicios con muchas deficiencias y a los que no merecería la pena dedicarles el tiempo requerido por un examen más meticuloso. Igualmente, el programa puede servirle como una suerte de auxiliar, que le permita detectar con más facilidad aquellas carencias del alumnado sobre las que sería más urgente intervenir. La comparación entre sus propias correcciones y las realizadas por el programa puede ayudarle, por último, a tomar una mayor conciencia acerca de sus propios criterios de corrección y su eventual perfeccionamiento. No se trata, así, tanto de reemplazar el trabajo del profesor como de completarlo. La segunda posible aportación de estos programas consiste en la ayuda que pueden prestar al estudiante para enmendar por sí mismo algunos de sus fallos más evidentes en materia de redacción, gracias a las instrucciones que le vaya proporcionando el programa a lo largo de sus sucesivos intentos. El alumno podrá entonces ir practicando por su cuenta, discutir los resultados obtenidos con su tutor y aplicar luego las indicaciones recibidas de aquél cuando reemprenda su trabajo en solitario.

1.2. NUESTRA APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL PROGRAMA *GALLITO-API*

Sobre la base de todos estos intereses prácticos y de toda esta concepción teórica, un grupo de profesores de la Universidad Complutense de Madrid hemos desarrollado una serie de proyectos de innovación docente en el marco del *Programa Innova-Docentia* de nuestra

universidad entre los años 2016 y 2021 (Castien, 2017, 2018 y 2019; Castien, Cuenca, González y Zlobina, 2017).⁸⁹. Estos sucesivos proyectos anuales han acabado conformando un auténtico programa a más largo plazo todavía en curso. Hemos trabajado con el programa informático Gallito-API elaborado por un equipo de profesores del Departamento de Psicología Evolutiva de la UNED (Jorge-Botana, Luzón, Gómez-Veiga y Martín-Cordero, 2015; Olmos, Jorge-Botana, Luzón, Martín-Cordero y León, 2016; Semantia Lab, 2012). Tal y como explicaremos con más detalle en el apartado de metodología, esta aplicación analiza breves ejercicios escritos, como pueden ser las respuestas a las preguntas abiertas de un examen. Se sirve para ello de la metodología del *Latent Semantic Analysis* (LSA), la cual se basa en la remisión de las palabras y expresiones presentes en el texto sobre el que se trabaja a un conjunto de campos semánticos, conformados por árboles de palabras correlacionadas entre sí. Esta operación básica puede utilizarse luego para usos muy diversos, como la elaboración de tesauros y repertorios bibliográficos y la traducción automática (Landauer, Foltz y Laham, 1998). El programa Gallito-API aplica esta misma metodología para dilucidar si la exposición de un determinado tema resulta exhaustiva, sobre la base de la cantidad de palabras pertenecientes a su campo semántico presentes en el texto. Esta evaluación del contenido es completada con otra referente al estilo.

El programa se ha aplicado ya en distintos niveles educativos con resultados muy prometedores. Nuestra decisión de ponerlo a prueba en el nivel universitario y en el campo de las ciencias humanas implica asumir un reto mucho más ambicioso, dada la mayor complejidad a la que hay que enfrentarse ahora. Nos hemos topado, así, con algunos

⁸⁹ Actualmente, nuestro equipo está integrado por los profesores Juan Ignacio Castien Maestro, responsable de todos los proyectos, Cristina Cuenca García y Anna Zlobina Kuzmina, los tres adscritos al Departamento de Antropología Social y Psicología Social, junto con el Profesor Adil Moustouai Shrir, del Dpto. de Lingüística, Estudios Árabes, hebreos y de Asia Oriental. En años anteriores han participado también los profesores del Departamento de Antropología Social y Psicología Social Blanca Lozano Maneiro, Rafael González Fernández y Ricardo Zúñiga Contreras. Asimismo, han formado parte del equipo tres estudiantes en prácticas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Junchao Zheng, Joe Tenorio Granillo y Fatima Ezzahrae Taoussi, junto Con Daniel Calderón Gómez, antiguo Becario Pre-Doctoral en esta misma Facultad y actualmente investigador en el Centro Reina Sofía.

problemas, como las bajas puntuaciones otorgadas generalmente en el apartado de contenido y la débil capacidad de discriminación entre ejercicios de calidad muy dispar desde el punto de vista de un corrector humano. La localización de estos problemas nos ha obligado a un perfeccionamiento progresivo de nuestros métodos de trabajo y a un análisis más detallado del funcionamiento de la aplicación. Gracias a todo este esfuerzo, hemos ido alcanzando finalmente unos resultados bastante satisfactorios, si bien todavía necesitamos de mejora. En esta comunicación vamos a resumir brevemente el trabajo realizado desde 2016. Describiremos más en detalle la naturaleza del programa, nuestro procedimiento para aplicarlo, los problemas detectados, los métodos utilizados para analizar los resultados obtenidos y las mejoras que hemos ido introduciendo. Concluiremos nuestra exposición con una breve reflexión teórica de carácter más general.

2. OBJETIVOS

Una vez explicada la naturaleza general de nuestro programa de innovación docente, vamos ahora a exponer con más detalle cuáles han sido los objetivos que han orientado nuestro trabajo, desglosándolos en un objetivo general y dos objetivos específicos. En los apartados de “Metodología” y “Resultados” detallaremos respectivamente los procedimientos utilizados para el logro de todos estos objetivos y los resultados obtenidos hasta el momento.

2.1. OBJETIVO GENERAL

- O.G. Análisis y desarrollo del programa informático Gallito-Api con el fin de volverlo aplicable en el nivel universitario para el ámbito de las ciencias sociales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- O.E.1. Análisis del funcionamiento del programa, con vistas a identificar con mayor precisión sus criterios de valoración de los ejercicios de los estudiantes en cuanto al contenido y al estilo.

- O.E.2. Partiendo de este conocimiento, mejora en los distintos aspectos del programa definidos como pertinentes.

3. HIPÓTESIS

Las distintas hipótesis que vamos a exponer a continuación han ido siendo elaboradas en el curso de nuestro programa de innovación docente, conforme fuimos profundizando en nuestro conocimiento sobre su funcionamiento. De ahí que las mismas sólo hayan guiado plenamente nuestro trabajo en el último período y que en su mayoría las estemos todavía precisando y comprobando. Atañen a ciertos rasgos del funcionamiento del programa y a los posibles modos de mejorarlo.

- H.1. El programa discrimina de manera efectiva entre los ejercicios relacionados con el tema sobre el que se pregunta y los que no. En este aspecto básico funciona eficazmente.
- H.2. El programa no valora adecuadamente el orden interno de la exposición.
- H.3. Este aspecto sería susceptible de mejora, mediante el establecimiento de correlaciones más precisas entre los términos clave.
- H.4. El programa no detecta los matices en el significado otorgado a ciertos términos fundamentales.
- H.5. Este aspecto por ahora no sería susceptible de mejora.
- H.6. El programa no valora las ideas esbozadas susceptibles de desarrollos ulteriores. No capta, en consecuencia, este aspecto fundamental de la creatividad humana.
- H.7. Este aspecto por ahora no sería susceptible de mejora.

4. METODOLOGÍA

La metodología aplicada ha estado dirigida al logro de los objetivos enunciados en el apartado 2º y, de manera progresiva, también a la

contrastación de las hipótesis recogidas en el 3º. A efectos didácticos, vamos a dividir este apartado en tres secciones. En la primera exponemos más detalladamente el funcionamiento del programa; en la segunda, los procedimientos concretos mediante los que lo hemos aplicado en nuestros proyectos de innovación docente; y en la tercera, nuestro análisis acerca de su funcionamiento, junto con nuestras estrategias para perfeccionarlo.

4.1. FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

La técnica del Latent Semantic Analysis (LSA) reposa sobre el establecimiento de correlaciones matemáticas entre distintas palabras integradas dentro de un mismo espacio semántico, referido a un tema específico más o menos amplio. Cada uno de estos espacios semánticos se construye a partir de un corpus documental, conformado por una elevada cantidad de textos escritos, ya sean de origen digital o fruto del escaneado de volúmenes impresos. El programa opera sobre este corpus, construyendo árboles de palabras correlacionadas entre sí con distinta intensidad. Con el fin de depurar aquellas correlaciones poco significativas, que operarían como un “ruido”, se aplica asimismo la técnica del *Singular Value Decomposition* (SVD) (Jorge-Botana, Luzón, Gómez-Veiga y Martín-Cordero, 2015, p. 3). Se añaden además extensos listados de palabras relevantes para orientar mejor al programa a la hora de organizar sus árboles de correlaciones.

Este programa se centra en una específica actividad intelectual, consistente en la elaboración de resúmenes (summarization) sobre temas más amplios. Se trata de una actividad muy frecuente en el ámbito académico y que reviste además un acusado interés desde el punto de vista cognitivo, ya que requiere de diversas destrezas, tales como la distinción entre las ideas relevantes y las accesorias, la articulación entre las primeras dentro de una síntesis coherente y la “traducción” a un lenguaje más personal de lo escuchado o leído previamente, reemplazando las palabras y expresiones originales por otras equivalentes. Con este fin, el programa trabaja con una “regla de oro”, que estriba en una respuesta ideal confeccionada por los docentes, con la que se compararán luego las respuestas de los estudiantes. Se la completa con una serie de

cadenas de palabras correlacionadas, o “descriptores”, vinculadas a las distintas ideas clave recogidas en la regla de oro. Esta segunda operación permite al programa distribuir el contenido de la respuesta a lo largo de una serie de apartados, valorando para cada uno de ellos en qué grado se encuentran presentes aquellos términos identificados como fundamentales. Para cada espacio semántico se pueden elaborar distintos ejercicios, cada uno de ellos con su propia regla de oro y sus cadenas de descriptores.

Junto al contenido de las respuestas el programa evalúa asimismo el estilo en el que están redactadas. A los criterios habituales de ortografía y sintaxis les añade el de la riqueza del léxico, recompensando la utilización de sinónimos y de palabras poco frecuentes, y la amplia presencia y diversidad de conectores, como indicador indirecto de una correcta articulación entre las oraciones.

La aplicación examina por separado el contenido y el estilo. Además de brindar puntuaciones numéricas en ambos apartados, proporciona también indicaciones para ir mejorando los resultados a través de sucesivos intentos, lo que puede ayudar al estudiante a ir elevando su rendimiento mediante su trabajo en solitario. Cuando concluyen los intentos, emite un certificado en pdf con la respuesta más reciente y la notas de estilo y contenido, esta última desglosada de acuerdo a las distintas ideas principales.

4.2. APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN NUESTRA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

En el curso de nuestra experiencia de innovación docente, nuestros compañeros de la UNED han construido, en primer lugar, un conjunto de espacios semánticos, referentes a distintos temas vinculados con nuestra actividad docente. Para ello, ha sido preciso conformar los corpus documentales, recopilando entre los dos equipos distintos materiales digitales y guillotinando y escaneando diversos libros impresos, gracias a las pequeñas subvenciones concedidas por la UCM. Asimismo, hemos preparado extensos listados de palabras para cada espacio semántico. Una vez creados estos espacios semánticos, hemos elaborado distintos ejercicios concretos para cada espacio, cada uno de ellos con

su propia regla de oro y sus cadenas de descriptores. La siguiente tabla recoge los distintos espacios y ejercicios con los que contamos ahora mismo:

TABLA 1.

Espacio semántico: Psicoanálisis	Espacio semántico: Psicología Social General	Espacio semántico: Migraciones e Islam
Ejercicio: Naturaleza y origen de los actos fallidos.	Ejercicio: Naturaleza y función del grupo primario.	Ejercicio: Explica el significado de la mezquita en el Islam y las funciones que desempeña, tanto en los países musulmanes como en el contexto migratorio.
	Ejercicio: Explica el modelo de influencia social de Kelman y los procesos de sumisión, identificación e internalización.	
	Ejercicio: Estructura y función del cerebro humano.	
	Ejercicio: Naturaleza y funciones del lenguaje humano.	
	Ejercicio: La personalidad autoritaria según Adorno.	
	Ejercicio: Estructura y función del cerebro humano.	
	Ejercicio: El concepto de estigma según Goffman.	

Fuente: Elaboración propia

Estos ejercicios han ido siendo aplicados en distintos grupos de clase impartidos por el profesorado del equipo. Los estudiantes que han participado voluntariamente en la actividad han recibido incrementos en sus calificaciones finales. Previamente se les había instruido acerca de la naturaleza de la experiencia y se les habían proporcionado material

de lectura para preparar su respuesta, sobre todo a través del campus virtual.

4.3. ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA Y ESTRATEGIAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL MISMO

Durante los cinco años de aplicación del programa hemos ido constatando ya algunas deficiencias, que hemos podido ir corrigiendo hasta un cierto punto. La más notoria ha estribado en las bajas calificaciones otorgadas, sobre todo en el apartado de contenido. Estas bajas puntuaciones ocasionan tres importantes problemas:

1. No hacen justicia a la calidad de muchos de los ejercicios.
2. Ello desanima a algunos participantes.
3. Las puntuaciones otorgadas son poco precisas, de tal modo que no se subrayan suficientemente las diferencias, para nosotros claras, entre ejercicios de distinta calidad.

Este problema se presentó de manera especialmente intensa en el ejercicio sobre psicoanálisis, algo previsible dada la complejidad de esta materia. En colaboración con los compañeros de la UNED se tomaron las siguientes medidas:

1. Revisión y perfeccionamiento de las “reglas de oro” y de las cadenas de descriptores utilizadas.
2. Ampliación de los listados de palabras claves.
3. Ampliación de los corpus documentales, mediante la incorporación a los mismos de una serie de libros escaneados.
4. Presentación al alumnado de una información más clara y precisa acerca del funcionamiento del programa y del modo en que debe responder para ser bien valorado. Se incidió así en aspectos tales como:
 - a. Necesidad de emplear un léxico más variado.
 - f. Utilización de un lenguaje más preciso.

- g. Distinción más clara entre los contenidos centrales y los secundarios. Evitación de digresiones que alejen del tema principal.
- h. Mejora de la articulación lógica entre los distintos bloques de contenido.

En el siguiente apartado resumiremos los resultados obtenidos mediante esta estrategia.

Los certificados emitidos por la aplicación conforman ya un corpus de documentación ingente. En los dos últimos años hemos iniciado un análisis de estos, dirigido a conocer mejor el funcionamiento del programa, con vistas a futuras propuestas de mejora. Esta actividad ha sido realizada por nuestros estudiantes en prácticas y supervisada directamente por el responsable del proyecto. Se ha trabajado con tres ejercicios, los referentes a los actos fallidos según Freud, a la naturaleza y funciones del lenguaje según Luria y a la personalidad autoritaria según Adorno. Se han analizado, así, varias muestras de certificados, con presencia de ejercicios con calificaciones altas, bajas e intermedias. Asimismo, se ha aplicado también otra estrategia complementaria, consistente en la experimentación con el programa, variando los ejercicios de acuerdo a distintos patrones, y constatando los cambios en las puntuaciones otorgadas. En ambos casos el análisis se ha guiado por los siguientes criterios orientativos:

1. Riqueza del vocabulario.
2. Presencia de vocabulario habitual y correcto.
3. Presencia de vocabulario poco habitual, aunque correcto.
4. Presencia de vocabulario incorrecto.
5. Complejidad de las construcciones sintácticas, en términos de presencia o no de oraciones subordinadas.
6. Presencia de construcciones sintácticas habituales.
7. Presencia de construcciones sintácticas poco habituales, aunque correctas.
8. Presencia de construcciones sintácticas incorrectas.
9. Orden específico en que se van exponiendo y articulando los distintos contenidos.

10. Grado de articulación entre los mismos.
11. Claridad del lenguaje, ritmo del mismo, carácter o no equilibrado de las frases.

Se pretende con todo ello rastrear posibles correlaciones entre, de una parte, las calificaciones otorgadas por la aplicación y, de la otra, ciertas características distintivas de los ejercicios con el fin de sopesar hasta qué punto el programa las está valorando adecuadamente. En un sentido más amplio, nuestro análisis presenta un carácter cualitativo y muy detallado para cada caso estudiado. Difiere por ello de los enfoques más cuantitativos y generales predominantes en este campo de investigación. Así, nuestro equipo se encuentra en condiciones de hacer una aportación diferente y enriquecedora, acorde con nuestra formación en ciencias sociales y en el análisis cualitativo del discurso.

5. RESULTADOS

A semejanza de lo que hemos hecho en el apartado anterior, vamos a dividir éste también en tres secciones. En la primera expondremos los resultados de nuestra aplicación del programa; en la segunda, los de nuestro análisis de su funcionamiento y en la tercera, las estrategias de mejora que hemos ido poniendo en práctica.

5.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Participación del alumnado:

1. En el curso 2016-2017 se logró la participación de 88 alumnos sobre un total de 320 aprobados previamente, lo cual era condición necesaria para poder participar en la experiencia. Ello supuso una participación media del 27.5 %.
2. En el curso 2017-2018, se logró la participación de 77 alumnos sobre 345 aprobados. Ello supuso una participación media del 21.7 %.
3. En el curso 2018-2019 se logró la participación de 85 alumnos sobre 247 aprobados. Ello supuso una participación media del 38.66%.

4. En el curso 2019-2020, se logró la participación de 80 alumnos sobre 180 aprobados. Ello supuso una participación media del 44%.
5. En el curso, 2020-2021, se logró la participación de 113 alumnos sobre 311 aprobados. Ello ha supuesto una participación del 36.33%.

De este modo, se ha conseguido todos los años una participación elevada, aunque variable, dado el cambio en los grupos de clase asignados al profesorado. Ya ha habido más de 413 estudiantes participantes, lo cual supone ya una cifra bastante notable. Asimismo, el programa ha sido aplicado en 13 asignaturas distintas, dentro de 10 titulaciones diferentes, seis de nivel de grado y cuatro de máster.

Debe señalarse también que la inmensa mayoría de los alumnos realizaron el ejercicio de una manera seria y concienzuda, lo que les ha permitido, al menos, entablar un primer contacto, con un programa de este tipo.

5.2. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

En este punto nuestros análisis resultan todavía muy tentativos, dado que se han centrado únicamente en tres ejercicios, han sido realizados por personal auxiliar del equipo, con una formación muy limitada, y sólo se han efectuado en los dos últimos años. Sin embargo, apuntan ya hacia ciertos hechos de un gran interés.

5.2.1. Contenido

1. El programa valora muy positivamente la presencia de los descriptores y penaliza su ausencia.
2. Sin embargo, no siempre valora positivamente la presencia de sinónimos válidos para los mismos.
3. Los textos más largos de lo estipulado son penalizados. Posiblemente el programa establezca una suerte de cociente entre la cantidad de términos relevantes y el total palabras, evaluando

negativamente lo que para él sería un exceso de palabras sin sentido, es decir, un mero “ruido”.

4. En esta misma línea, la introducción de desarrollos argumentales plenamente acertados, pero que alargan el texto y no se corresponden ni con la regla de oro ni con los descriptores, es también penalizada.
5. También es penalizado el desarrollo de líneas argumentales paralelas y de textos reflexivos en los que se discuten distintos puntos de vista. Posiblemente ello se perciba también como un incremento del “ruido”.
6. El programa no parece valorar apenas el orden entre los distintos párrafos y frases, ni tampoco el orden de las palabras dentro de una frase. De este modo, no parece capaz de discriminar entre una exposición más clara y otra más confusa.
7. El programa no penaliza en sí las frases incorrectas desde el punto de vista del marco teórico en el que se encuadra el ejercicio.
8. El programa no penaliza las expresiones sin sentido desde un punto de vista lógico.

En suma, el programa valora adecuadamente la presencia de palabras clave, pero no la estructura de la exposición. De ahí que textos desorganizados y con incorrecciones lógicas y de contenido puedan ser positivamente valorados. Se podría decir que se trabaja sobre la base del supuesto de que los ejercicios de calidad contendrán las palabras clave. Ello suele ser así, pero la presencia de tales palabras no debe ser el único criterio para evaluar la calidad de un texto. En este aspecto, el programa muestra ciertas limitaciones, derivadas de lo que podríamos denominar un enfoque más atomístico que estructural, cuestión ésta sobre la que volveremos en el apartado de “Conclusiones”.

5.2.2. Estilo

1. El programa valora muy positivamente la riqueza léxica. Eleva la puntuación ante la introducción de nuevas palabras, en especial si son poco habituales. En justa correspondencia, penaliza la repetición de palabras, aunque las mismas sean correctas en términos gramaticales y de contenido.
2. No penaliza a veces las palabras mal escritas, a las que parece percibir simplemente como palabras desconocidas.
3. No valora los aspectos estilísticos en sí, como la claridad de la expresión o el ritmo interno de toda la construcción.

5.2.3. Relaciones entre el contenido y el estilo

1. Resulta llamativo el hecho de que, mientras que la introducción de nuevas palabras incrementa la puntuación en el apartado de estilo, puede rebajarla, en cambio, en el de contenido.
2. De igual manera, si se introduce un mayor número de conectores, ello puede elevar la calificación en estilo, pero rebajar la de contenido. En cuanto al estilo, seguramente el programa esté valorando la presencia de estos conectores como un indicador indirecto de la existencia de una buena articulación entre las oraciones que componen el texto, aparte de recompensar también el incremento en la variedad léxica que ya implica de por sí. En lo referente al contenido, es muy probable que, por el contrario, penalice el incremento de palabras tenidas por poco relevantes.

El sistema sopesa, en consecuencia, las exigencias contradictorias en cuanto al contenido y el estilo. Se puede alcanzar un equilibrio entre ambas por medio de una buena redacción con frases cortas y densas y bien articuladas entre sí. De este modo, la aplicación logra evaluar positivamente en este aspecto particular aquellas respuestas que también valoraría mejor un corrector humano.

5.3. ESTRATEGIAS DE PERFECCIONAMIENTO DE LOS EJERCICIOS Y DE LOS ESPACIOS SEMÁNTICOS

En este apartado se han logrado ya algunos éxitos remarcables:

1. Se han conseguido mejoras en los ejercicios, de lo cual pensamos que es un indicador el hecho de que las puntuaciones estén pasando a ser menos bajas que antes.
2. Un ejemplo de ello es lo logrado con el ejercicio sobre actos fallidos, aplicado durante cinco años en la asignatura “Desarrollos Teóricos Avanzados” del Máster de Psicología Social. De este modo, en el curso 2016-2017, la nota media fue de 6.14; en el 2017-2018 y en el 2018-2019 de 6.35 y en 2019-2020 y en el 2020-2021 de 6.98.

Se constata que las estrategias de mejora van obteniendo resultados, pero es necesario conocer mucho más a fondo el funcionamiento del programa para seguir avanzando en este aspecto.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos hasta el momento nos muestran ya con bastante claridad las potencialidades y limitaciones del programa. Éste es capaz de detectar si el contenido general de la respuesta se corresponde con lo estipulado, pero no si los razonamientos y definiciones concretos que alberga son realmente correctos o si han sido agrupados siguiendo un orden lógico y mucho menos si el texto presenta además ideas originales y susceptibles de desarrollos novedosos. De igual manera, toma en consideración la corrección gramatical y la riqueza del vocabulario, pero no sus demás componentes estilísticos. Podría esperarse ciertamente que versiones posteriores del programa fueran superando estas primeras carencias. Sin embargo, como discutiremos en el siguiente y último apartado, quizá esta superación no resulte factible en un horizonte temporal previsible. De ahí entonces la conveniencia de asumir las insuficiencias del programa y formular, en todo caso, estrategias menos ambiciosas, encaminadas a mejorar los resultados actuales sin que ello requiera de cambios radicales.

Antes de ello, debemos reflexionar un poco más todavía sobre los beneficios y riesgos que puede entrañar el uso de una aplicación informática como ésta. Pensamos que lo más sensato es utilizarla como una herramienta complementaria, sin otorgarle demasiada centralidad y sin pedirle más de lo que puede dar. Si lo hiciéramos, si pensáramos que, en efecto, esta aplicación es capaz o lo será pronto, de evaluar un ejercicio escrito con el mismo nivel de competencia que un buen corrector humano, podríamos acabar por constreñir la complejidad de la actividad evaluadora a fin de acomodarla a las obvias limitaciones de esta aplicación. Dejaríamos entonces de lado las capacidades del lector humano para captar las implicaciones indirectas de ciertos matices o de ciertas alusiones meramente esbozadas, así como la elegancia de la expresión, para concentrarnos en otras más asequibles, como el uso de un vocabulario tenido por adecuado o la mera corrección gramatical. Esta reducción de la complejidad de nuestras tareas y de nuestras concepciones, a fin de adaptarlas a las posibilidades reales de nuestras técnicas, constituye, como es bien sabido, una de las tentaciones a las que las ciencias sociales han cedido de manera reiterada a lo largo de su historia (Blumer, 1982).

Podemos entenderla también como una manifestación específica de una tendencia mucho más difundida, consistente en una excesiva estandarización en los procedimientos y los resultados. Esta estandarización, entendida como el establecimiento de unas normas generales para regular la realización de determinadas tareas, constituye un método indispensable para organizar la actividad colectiva, especialmente en sociedades cada vez más globalizadas (García Sanz, 2003). El peligro radica, sin embargo, en la deriva hacia un excesivo formalismo, que no atienda a las cuestiones más concretas (Castien, 2016). Esta falta de atención hacia lo particular y hacia lo potencial, por más comodidad que pueda reportarnos en el corto plazo, conlleva graves inconvenientes, especialmente en el campo de las ciencias humanas, por cuanto las mismas requieren de una especial sensibilidad hacia el carácter dinámico y contradictorio de la realidad que estudian, con la consiguiente necesidad de operar simultáneamente con interpretaciones diversas y nunca plenamente conclusivas.

Aún asumiendo las limitaciones del programa, y los riesgos que entrañaría el ignorarlas, creemos que existe todavía un amplio margen para la mejora, en lo referente tanto al estilo como al contenido. En cuanto al primero, nos encontramos, en primer lugar, con que el programa parece operar actualmente con un modelo de lengua castellana bastante estandarizado, común a cualquier temática. Sin embargo, las exigencias estilísticas pueden no ser las mismas para todos los textos, dependiendo de variables como la problemática específica tratada en el ejercicio y el enfoque desde el cual aquélla esté siendo apprehendida. De este modo, en el caso de ciertos ejercicios puede hacerse inevitable la utilización de un lenguaje muy repetitivo, con un léxico más restringido, a fin de evitar ambigüedades, lo cual no debería ser penalizado en la misma medida por la aplicación. Para ello sería entonces aconsejable modular sus niveles de exigencia dependiendo de las situaciones concretas.

En lo referente al contenido, hemos constatado, en primer lugar, cómo el sistema no siempre valora positivamente la presencia de ciertos sinónimos para las palabras clave, aunque los mismos sean perfectamente aceptables. Este problema parece fácilmente remediable mediante la ampliación de los corpus documentales y de los listados de palabras.

También hemos observado, en segundo lugar, cómo el sistema muestra claras insuficiencias a la hora de detectar frases incorrectas, tanto desde el punto de vista lógico, como en relación con el particular marco teórico dentro del cual se encontraba encuadrado el ejercicio. Dejando a un lado la primera cuestión, que es más amplia y difícil, y concentrándonos en la segunda, que es más concreta y accesible, podríamos designar ciertas correlaciones entre palabras como aceptables y otras como inaceptables, lo cual nos ayudaría a penalizar luego posibles expresiones incorrectas presentes en los ejercicios.

El tercer problema observado estriba en la escasa atención que la aplicación presta al orden expositivo. Debemos comenzar por asumir que este orden no tiene por qué ser unívoco, lo que en este caso concreto implicaría ceñirse a una única forma de sucesión admisible entre las distintas ideas claves, cada una de ellas con su propia cadena de descriptores. Sabemos, por el contrario, que un mismo tema puede ser expuesto encadenando de modos diversos las ideas pertinentes. Pero ello

no implica que cualquier orden expositivo pueda ser adecuado. Algunos pueden resultar caóticos, mezclando ideas que tendrían que quedar diferenciadas o no conectando, en cambio, debidamente aquellas otras que tendrían que estarlo. Podría pensarse entonces en la posibilidad de confeccionar un abanico de órdenes expositivos legítimos. Para cada caso, sería preciso establecer, de este modo, unos particulares “escalonamientos” entre los distintos campos semánticos, de tal manera que cuando apareciera en el texto un determinado vocablo, la aplicación valorase positivamente la proximidad de otro distinto, pero correlacionado con él, repitiendo esta operación cuantas veces fuera preciso.

El programa podría construir, en consecuencia, distintos escalonamientos alternativos de ideas. Existiría, no obstante, el riesgo de acabar incurriendo en una cierta rigidez, al descartarse ciertos escalonamientos alternativos poco habituales, aunque no necesariamente rechazables. Pero este riesgo parece asumible, dados los beneficios que pueden obtenerse del procedimiento en general, y dado también que la mera postulación de un abanico de órdenes aceptables nos aleja, ya de por sí, del peligro de una excesiva estandarización en cuanto a la estructura expositiva de los ejercicios.

El gran inconveniente que entrañan todas estas estrategias de mejora estriba, sin embargo, en el fuerte incremento en la carga de trabajo requerida para la preparación de cada ejercicio. Esto es algo que habría que valorar muy seriamente, sobre todo si en el futuro elaboramos más ejercicios, tal y como tenemos previsto.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Vamos a concluir nuestro trabajo con unas reflexiones más generales acerca del modus operandi de este programa informático. Su comparación con el modo en que procedemos las personas cuando leemos y escribimos puede ayudarnos a entender algo mejor las semejanzas y diferencias entre la inteligencia humana y artificial. Pero, sobre todo, y en relación con el problema más concreto que nos ocupa aquí, puede servirnos también para desarrollar una conciencia más clara acerca de la profunda diferencia cualitativa entre este programa y un corrector

humano y de la magnitud del esfuerzo que habría que invertir para superarla.

De un modo sintético, podemos organizar estas diferencias en cuatro grandes ejes. En el primero se contraponen la actividad inconsciente a la consciente; en el segundo, lo parcial a lo global; en el tercero, lo intra-textual a lo extra-textual y en el cuarto, y último, lo estático a lo dinámico.

En cuanto al primer eje, el programa obviamente no tiene conciencia de sí mismo. No sabe qué hace ni para qué lo hace. Se limita a reaccionar ante unos estímulos dados, sin remitir sus acciones a unos objetivos más amplios, con arreglo a los cuales cobrarían un sentido más profundo. Opera mediante automatismos ciegos, si bien estadísticamente bien adaptados a las características de su objeto. Así, en efecto, la presencia de un buen número de palabras clave suele indicar que un ejercicio está respondiendo correctamente a una pregunta. Pero no siempre es así y la aplicación puede ser engañada fácilmente con frases incorrectas o incluso desprovistas de cualquier sentido con tal de que se introduzcan las palabras requeridas.

Ello nos conduce al segundo eje, a aquel en donde se contraponen lo parcial a lo global. Como hemos señalado repetidamente, el programa actúa de un modo atomístico. Se ocupa de las palabras más que de las frases en donde las mismas se articulan y de los párrafos en donde tales frases se articulan también a su vez. Por ello mismo, cuando el todo cambia, pero aquellas partes en las que él se centra se mantienen inalteradas, no percibe la diferencia, como le ocurre precisamente con las frases incorrectas y sin sentido, pero que contienen las palabras que valora.

En tercer lugar, podríamos decir que el programa no sólo opera con aspectos aislados del texto que analiza, sino que además no remite propiamente este texto a nada externo a sí mismo. Se limita a trabajar con correlaciones entre signos, sin que para él esos signos aludan ni a conceptos ni a referentes empíricos externos. Su enfoque es totalmente intra-lingüístico. Por ello mismo, no puede cotejar el discurso que analiza con el mundo al cual atañe semejante discurso. Pero tampoco entiende

el discurso analizado como integrado dentro de otro más amplio. Por ejemplo, no aborda en sí los actos fallidos como un aspecto particular de la teoría psicoanalítica. En este caso concreto, pero también en cualquier otro equivalente, el espacio semántico “psicoanálisis” no deja de ser otra cosa que un gran sistema de correlaciones entre términos, pero desprovisto de ninguna articulación genuina entre conceptos. Esta falta de remisión de las correlaciones con las que trabaja a cualquier referencia externa le priva de un instrumento básico mediante el cual podría evaluar su corrección, sobre la base de su adecuación o no a un conjunto de marcos teóricos y de experiencias empíricas.

Desde el momento en que se limita a analizar aspectos parciales desde una perspectiva básicamente intra-textual, el programa carece igualmente de aquellos criterios mediante los cuales podría entender el texto desde una perspectiva más dinámica, localizando sus potencialidades aún por desarrollar, tal y como hemos apuntado en apartados anteriores. Su acción se reduce, por el contrario, a examinarlo a la luz de unos modelos y criterios fijos. Podemos decir que sólo es capaz de realizar una lectura estática del texto. Una lectura dinámica requeriría de su confrontación simultánea con una pluralidad de modelos. Así, el ejercicio no sólo sería cotejado con la regla de oro y con las cadenas de descriptores, sino que, como ocurre siempre que leemos algo, habría de serlo también con una pluralidad de textos y de experiencias. Todo ello parece todavía demasiado complejo para un programa de estas características.

Por supuesto, ambas lecturas, la “dinámica” y la “estática”, resultan necesarias y pueden entenderse como dos estadios dentro de un mismo proceso de interpretación del texto progresivamente más profunda. Por ello mismo, puede pensarse en ir delegando en el futuro la lectura estática en programas informáticos, para concentrar nuestro esfuerzo personal en esas otras lecturas más dinámicas, en el caso de que el material ofertado así lo merezca. En este punto la aportación humana seguiría resultando imprescindible. Se lograría con ello una fecunda colaboración entre el ser humano y la máquina. Ambos no deben ser vistos como “competidores”, sino como “colaboradores” (Castien, 2018).

Percibimos curiosas semejanzas entre el modo de proceder de este programa informático- y también el de otros muchos -y lo que Leontiev (1983) denominó en su tiempo el “psiquismo elemental”, definiéndolo como una primera forma de psiquismo, propia de los animales inferiores, caracterizada por las reacciones automáticas e inconscientes ante estímulos aislados, sin que se acierte a construir una representación más global y estructurada acerca del entorno en el que se opera, y ni mucho menos a actuar de un modo teleológico con respecto al mismo. Sin embargo, este psiquismo elemental es capaz de lograr resultados asombrosos, como nos muestran los insectos sociales. Con todo, estos éxitos no deben hacernos ignorar las profundas diferencias entre estos modos de proceder más simples, aunque en ocasiones extraordinariamente eficaces, y lo que entendemos propiamente por inteligencia. Así, el programa no imita realmente el modo en que procedería un ser humano a la hora de elaborar un resumen ni de corregirlo. No reconstruye el proceso intelectual, de leerse algo, comprenderlo, traducirlo a los propios términos y cotejarlo con los marcos intelectuales poseídos previamente, frutos de un largo proceso de aprendizaje previo. La coincidencia parcial en los resultados no debe hacernos olvidar la diferencia radical en los métodos mediante los cuales se los alcanza en cada uno de los casos. De ahí entonces el valor indudable pero limitado de este tipo de aplicaciones, en espera de posibles avances cualitativos que quizá lleguen a producirse en el futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer públicamente el apoyo prestado por el *Programa Innova-Docentia* de la UCM, sin el cual no hubiera podido realizarse esta experiencia. También queremos mostrar nuestro reconocimiento al Vicedecanato de Calidad y Prácticas Externas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM por habernos proporcionado los estudiantes en prácticas cuyo trabajo ha sido tan valioso, y sobre todo a los compañeros de Semantia Lab de la UNED, quienes nos han prestado todo su apoyo y con los que siempre hemos podido contar para afrontar cualquier problema.

6. REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Blumer, (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona. Editorial Hora.
- Castien, J. (2016). ¿Excelencia o desarrollo de la individualidad? Una reflexión crítica a partir de algunas aportaciones clásicas. En AMIE, *Libro de Actas CIMIE15 de AMIE*. <http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/excelencia-cmaestro.pdf>
- Castien, J. (2017). Análisis y reflexiones a partir de una primera aplicación experimental del programa “Gallito” para la evaluación y corrección de breves ejercicios escritos. En AMIE, *Libro de Actas CIMIE2017 de AMIE*. <http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/395.pdf>
- Castien, J. (2018). Potencialidades para la cooperación entre inteligencias humanas y artificiales. Reflexiones a partir de una experiencia con el programa “Gallito” para la evaluación y corrección de ejercicios escritos. En AMIE, *Libro de Actas CIMIE 2018 de AMIE*. <http://amieedu.org/actascimie18/2016/06/29/t12-excelencia-en-investigacion-y-docencia-universitaria/>
- Castien, J. (2019). Estrategias de perfeccionamiento de un ejercicio elaborado para su aplicación por el programa informático “Gallito” para la corrección de breves textos escritos. En AMIE, *Libro de Actas CIMIE 2019 de AMIE*. https://amieedu.org/actascimie19/wp-content/uploads/2020/05/Plantilla_CIMIE20191-1.pdf
- Castien, J., Cuenca, C., González, R. y Zlobina, A. (2017). Aplicación experimental del Programa informático “Gallito-API” como guía de autocorrección por parte del alumno de sus ejercicios escritos. In Hernández, L. y Salamanca, M. (Eds.), *Las TIC en la Enseñanza. Experiencias en la UCM. Actas de la Jornada* (265-269). Universidad Complutense de Madrid. <https://drive.google.com/file/d/0B4cX8ijhWxsWR1NFRXNLSW4wTzg/view>.
- Delors, J. et alii (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (compendio)*. Santillana, Ediciones UNESCO. <https://redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2018/03/7-La-educaci%C3%B3n-encierra-un-tesoro.pdf>
- Drucker, P. (2001). *The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker's Essential Writings on Management*. Harper Collins.

- García, M. (2003). Estructuras organizacionales. En Gil, F. y Alcover, C. (Eds), *Introducción a la Psicología de las Organizaciones* (137-178). Alianza Editorial.
- Gobierno de España (2011). “Real Decreto 1027/2011, de 15 de Julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior”. *Boletín Oficial del Estado*, (185), 87912-87918.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13317
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Akal.
- Landauer, T. K., Foltz, P. W., & Laham, D. (1998). Introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, (25), 259-284.
<https://doi.org/10.1080/01638539809545028>
- Jorge-Botana, Guillermo, Luzón, José M., Góñez-Veiga, Isabel y Martín-Cordero, Jesús I. (2015). Automated LSA Assesment of Summaries in Distance Education: Some Variables to be Considered. *Journal of Educational Computing Research*, 0 (0), 1-24.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal.
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal.
- Olmos, Ricardo, Jorge-Botana, Guillermo, Luzón, José M., Martín-Cordero, Jesús y León, José Antonio (2016). Transforming LSA space dimensions into a rubric for an automatic assement and feedback system”. *Information Processing and Management*, 52, (359-373).
- Semantia Lab (2012). *User Manual. Gallito Studio 2.0*. UNED.
http://www.elsemantico.es/gallito20/documentos/user_manual_v2.pdf
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

RETOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA DIGITALIZACIÓN DIDÁCTICA TRAS EL CONFINAMIENTO

OLGA SEGOVIA-PULIDO

Universidad Politécnica de Madrid

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje han vivido un punto de inflexión en lo que a digitalización y renovación pedagógica se refiere. La pandemia por COVID-19 y el posterior confinamiento domiciliario originaron la transformación súbita del modelo educativo a nivel global. El profesorado español realizó una migración del modelo presencial, vinculado en su práctica mayoría al centro educativo, al modelo en remoto por confinamiento domiciliario de forma automática. Este proceso, no exento de críticas por carecer de un modelo de referencia previo, mostró la brillante capacidad de adaptación al medio del profesorado y los centros educativos para sobrevivir en una situación inhóspita. Los múltiples ecosistemas educativos presentes en el contexto nacional arrojaron realidades heterogéneas en cuanto a formación del profesorado, competencia digital del propio profesorado y alumnado, dotación tecnológica de las familias, acceso a Internet y capacidad de conciliación de vida académica con la familiar en los domicilios nacionales. Estas diferencias han sido catalogadas como sesgos tangibles en investigaciones diagnósticas (Moreno et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero, 2021, Baptista et al., 2020; García Fernández et al., 2020).

El confinamiento supuso una exigente prueba de fuego para un sistema educativo de larga y consolidada tradición metodológica y

procedimental. La diferencia creada por las políticas educativas previas en centros y políticas educativas locales, autonómicas y nacionales puso de manifiesto la disparidad de criterios en cuanto a la gestión de una situación excepcional. Aquellos centros educativos y docentes que ya habían comenzado un proceso de digitalización acusaron en menor medida el nuevo entorno educativo. Por contra, el confinamiento manifestó las carencias existentes en planes de digitalización y de formación del profesorado (Moya & Hernández-Ortega, 2020).

La viabilidad de esta súbita transición ha de entenderse desde la capacidad de transformación y de resiliencia del profesorado. Las investigaciones llevadas a cabo por los grupos de investigación de Fernández-Prados et al. (2021) y Revilla et al. (2016) ponen de manifiesto que esta capacidad resiliente no se debe interpretar como una acción individual de un único individuo, sino que responde a la capacidad de adaptación y superación de múltiples variables adversas en contextos hostiles o que demandan de una capacidad de análisis y solución de problemas en beneficio de la sociedad. Por tanto, las múltiples variables señaladas al comienzo de este capítulo son las que originan la necesidad de dotar a la comunidad educativa de soluciones (respuestas) ante una exigencia nunca experimentada de la que se carecían referencias previas.

En este escenario, el profesorado no sólo tuvo que revisar sus programaciones, sino que tuvo que buscar herramientas y recursos digitales que les permitieran integrar las tecnologías de un modo pedagógico. No obstante, el uso y conocimiento de estas herramientas no ha sido igual de fácil para todas las asignaturas y docentes. La sencillez de adaptación de los contenidos a la educación a distancia depende de factores como el nivel de formación de TIC del profesorado, la tipología de contenidos de las materias, la organización y flexibilidad del equipo directivo de centro, etc. Estos factores nos llevan a poner el punto de mira en aquellas asignaturas que no tienen una vinculación directa con la tecnología educativa, al menos aparentemente, como es la Educación Física (López Secandell, 2020).

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LAS TIC

La irrupción de la tecnología educativa en el área de Educación Física ha supuesto un cambio de mentalidad tanto en la forma de aprender del alumnado como en la forma de enseñar del profesorado, tanto en la adquisición de contenidos curriculares, el desarrollo de competencias, la creación de espacios atractivos de interacción e intercambio de conocimiento (Castro-Lemus & Gómez, 2016).

Asumir este enfoque, implica un cambio en la forma de enseñanza, donde el profesorado cambia su rol de depositario del saber a facilitar y diseñar situaciones de aprendizaje, empleando nuevos materiales y recursos que requieren de su competencia digital para poder ofrecer al alumnado la formación que se demanda actualmente (Prat et al., 2012).

Las investigaciones llevadas a cabo por Prat et al. (2013) aseveran que la introducción de las nuevas tecnologías en el área de Educación Física es muy reciente. Afirman que la incorporación de estas tecnologías resulta un reto por parte del profesorado, al suponer que una innovación pedagógica pueda mejorar los procesos de adherencia a la actividad física.

El profesorado de Educación Física se ha encontrado con el reto de impartir una asignatura que es principalmente motriz a un alumnado digital, caracterizado por vivir en un contexto cada vez más virtual y menos natural (Olivera, 2007). Pese a que las relaciones entre las tecnologías y el deporte son estrechas, existe una distancia cuando nos situamos en el ámbito de la educación física debido tanto a la naturaleza motriz de sus contenidos, como también a los pocos conocimientos que tienen los profesores de esta materia sobre las TIC (Fernández & Ladrón, 2016; Carrasco et al., 2019). Ferreres (2011) identifica el rechazo al uso de la tecnología educativa por el profesorado de Educación Física ante el temor a la merma de tiempo destinado por parte del alumnado a la práctica motora, la reducción del componente lúdico de la materia o la ruptura con la idiosincrasia práctica que conlleva la práctica deportiva.

En otro nivel de concreción, se hallan las prácticas digitales del profesorado de Educación Física que manifiestan una praxis limitada a

aspectos puntuales. Distintas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años ponen de relieve cómo el profesorado opta por usos puntuales y concretos. Moreira (2018) indica que el uso de servicios de mensajería constituye uno de los recursos principales al fomentar la comunicación entre profesorado y alumnado de forma directa en interacción didáctica en contextos asíncronos. Línea con la que coincide Salinas (2017) ampliando el formato de comunicación a una variedad heterogénea de formatos: texto, documentos, material audiovisual, etc. La elección de una herramienta didáctica digital u otra por parte del profesorado está condicionada por el conocimiento de herramientas digitales, su capacidad para llevarlo a cabo y la actitud que se muestra hacia el proceso de transformación educativa. Para Moreno & Trigo (2017), la enorme oferta existente provoca que el profesorado con menos capacidad y actitud se decante por un uso limitado de los medios digitales.

Para Menescardi et al. (2021) adquiere la misma relevancia la competencia digital docente en su faceta general como su concreción en herramientas concretas. La elección de una herramienta digital (una apuesta instrumental para favorecer la didáctica específica) debe estar acompañada de un proceso de análisis previo por parte del profesorado. Ser competente digitalmente conlleva un proceso constante de actualización acorde a los cambios y tendencias emergentes en tecnopedagogía digital. De lo contrario, se incurre en un ejercicio de falta de actualización dentro de la sociedad líquida que se halla en constante transformación.

La digitalización social y cultural de nuestra era gira en torno a cualquiera de las redes sociales debido al avance tecnológico experimentado en los últimos años. Los jóvenes constituyen el grupo social que tiene una mayor afinidad y facilidad para su uso, coincidiendo con la población escolar que recibe la formación del profesorado objeto de estudio de esta investigación. Para Piedra (2020), el deporte y la actividad física, como elementos del proceso de socialización, no son ajenos a esta realidad por lo que propone estudiar desde una perspectiva sociológica, la manera en la que las redes sociales están sirviendo positivamente para fomentar una práctica de actividad física saludable.

Desde el contexto que nos compete, se piensa en la utilidad de las TIC como una herramienta que promueva la actividad física extraescolar en el alumnado a través de diferentes aplicaciones con entornos gamificados en el móvil (Cotton & Patel, 2019) llegando a su vez a ser utilizadas para valorar tanto los hábitos deportivos como el nivel de condición física de la población (Casey et al., 2017b). En cuanto a posibilidades didácticas, López-Postigo et al. (2021), presentan el edublog analizando los efectos de su uso sobre la coeducación, así como determinando el compromiso de los alumnos con esta herramienta digital con la intención de ser físicamente activo en clase de Educación Física en Educación Primaria.

Gómez-García et al. (2019), proponen una profundización de las ventajas y posibles aplicaciones de la realidad virtual aplicada a la Educación Física para ampliar no sólo conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas por esta tecnología, sino para solventar las posibles dificultades que esta tendencia pueda generar en su puesta en marcha en la realidad educativa.

El aspecto motivacional también adquiere un valor significativo en la integración curricular y procedimental del profesorado y del alumnado. Martínez (2019) analiza una propuesta de innovación en ESO en la materia de Educación Física para trabajar los contenidos de Expresión Corporal. Estos contenidos han sido tradicionalmente discriminados por cierto sector del profesorado de dicha disciplina, de una forma original e interdisciplinar apoyada en el uso del dispositivo móvil como herramienta educativa. Los resultados obtenidos evidencian que el aprendizaje móvil, junto con la metodología empleada, han generado una mayor motivación en el alumnado favoreciendo su autonomía de trabajo y contribuyendo a la adquisición de aprendizajes de forma significativa.

El valor que aportan las herramientas TIC dentro de la estrategia metodológica de gamificación en la materia de Educación Física ha sido señalado como una tendencia que se consolida por sus múltiples beneficios curriculares (Victoria, 2020; Fernández-Río et al., 2020; Liu & Liowski, 2021; Díaz Barahona et al., 2020; Rojano, 2015). La frecuencia de uso, el número de herramientas, su variedad y alta funcionalidad

parece indicar que las herramientas TIC tienen un papel relevante en la gamificación en Educación Física.

El empleo del video como herramienta procedimental para el aprendizaje de los gestos técnicos en los deportes colectivos en la materia de Educación Física produce beneficios tanto para los docentes como para los discentes (Rodríguez, 2015). El empleo del video como estrategia didáctica incentiva la motivación del alumnado, observándose una mayor implicación en la tarea y fomenta el trabajo colaborativo entre profesores (Martín & Hernández-Ortega, 2014).

3. OBJETIVOS

La presente investigación pretende mostrar la perspectiva e impresiones del profesorado de Educación Física En relación con la implementación de la tecnología educativa. El incremento del consumo digital de la sociedad española a raíz del confinamiento por COVID-19 suscita el planteamiento de una serie de objetivos que se indican a continuación:

- Identificar las actitudes y usos de la tecnología educativa en el área de Educación Física.
- Comprobar el nivel de competencia digital y pedagogía mediada por tecnología a partir del bagaje proporcionado por el confinamiento por COVID-19
- Conocer opiniones a favor y en contra de la integración de las TIC en la Didáctica de la Educación Física.
- Recabar el nivel de satisfacción del profesorado de Educación Física respecto al uso de las herramientas digitales en su quehacer profesional.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la presente investigación se ha recurrido a un diseño mixto para describir cuantitativa y cualitativamente la perspectiva que tiene el profesorado con relación al uso de la tecnología educativa. Esta investigación es descriptiva-transversal, con la que se espera obtener una visión general por parte de la muestra.

4.1. MUESTRA

El estudio tiene como muestra un total de 116 docentes de Educación Física en activo en centros educativos del estado español. De los 116 informantes, el 62,1% (n=72) son hombres por un 37,9% (n=44) que son mujeres. En cuanto a la edad de la muestra, el 20% (n=23) tienen menos de 30 años; el 26,1% (n=30) tienen entre 31 y 39 años; el 39,9% (n=46) tienen entre 40 y 49 años y el 13,9% (n=16) tienen entre 50 y 59 años. La distribución por titularidad del centro educativo en el que ejerce la labor profesional, así como el nivel educativo en el que imparte docencia se puede comprobar en la Tabla 1:

TABLA 1. Distribución de la muestra por titularidad de centro educativo y género

Centro	Nivel educativo	N	%	Hombres	%	Mujeres	%
Público	Ed. Infantil - Primaria	31	54,38	19	52,8	12	57,14
	Secundaria - Bachillerato	18	31,57	12	33,3	6	28,57
	Ciclos formativos	2	3,5	1	2,78	1	4,76
	Universidad	6	10	4	11,1	2	9,54
	TOTAL PÚBLICO	57	100	36	50	21	47,72
Concertado	Ed. Infantil - Primaria	27	62,79	13	56,5	14	70
	Secundaria - Bachillerato	13	30,23	8	34,8	5	25
	Ciclos formativos	3	6,9	2	8,7	1	5
	Universidad	0	0	0	0	0	0
	TOTAL CONCERTADO	43	37,06	23	31,94	20	45,45
Privado	Ed. Infantil - Primaria	5	31,25	5	38,5	0	0
	Secundaria - Bachillerato	2	12,5	2	15,4	0	0
	Ciclos formativos	0	0	0	0	0	0
	Universidad	9	56,25	6	46,2	3	100
	TOTAL PRIVADO	16	13,79	13	18,05	3	6,81
Total		116	100	72	100	44	100

Fuente: elaboración propia

Para determinar el perfil de los informantes se empleó un muestreo aleatorio no intencionado bajo los siguientes criterios para la inclusión en la muestra:

1. Ser docente en ejercicio en el área de Educación Física durante el curso académico en vigor.

2. Haber impartido docencia durante el confinamiento domiciliario por COVID-19
3. Disponer de conocimientos previos sobre tecnología educativa

4.2. INSTRUMENTO

Se diseñó un cuestionario titulado *Percepción del profesorado de Educación Física sobre la Tecnología Educativa en su área profesional* en Google Forms y accesible desde <https://bit.ly/3iNagMc>. El cuestionario fue validado por tres expertos de los distintos niveles educativos en aras de solventar posibles adversidades estructurales, enunciativas y complejidad para su cumplimentación. Este cuestionario nos permite analizar los datos desde la perspectiva descriptiva e interpretativa. La recogida y análisis de información fiable para su interpretación y comparación con otras fuentes existentes para su validación (Best, 1970). La consistencia del formulario viene determinada por su análisis a través del alfa de Cronbach, que arroja un valor de 0.88, que determina una consistencia muy buena según Palella & Martins (2008).

El diseño del instrumento se estructura en cuatro dimensiones: 1) Datos personales y de identificación profesional, 2) Herramientas TIC (formado por 9 preguntas con escala Likert: 1= nada, 2=en ocasiones, 3=con frecuencia, 4=siempre), 3) Tipología de actividades (4 preguntas siguiendo escala Likert) y 4) Didáctica de la Educación Física con TIC (10 preguntas escala Likert y 1 pregunta de respuesta abierta para conocer impresiones individuales de los informantes).

5. RESULTADOS

5.1. DIMENSIÓN HERRAMIENTAS TIC

El primer bloque de preguntas se presenta dentro de la dimensión de herramientas TIC. Lo componen nueve preguntas tipo Likert que buscan conocer las impresiones del profesorado en cuanto a uso de las herramientas digitales en su práctica docente. La distribución de las preguntas (Tabla 2) se distribuye atendiendo a los ítems: 01. Frecuencia de uso de las TIC en sus sesiones, 02. Siento comodidad empleando las TIC, 03. Me ayudan a ejemplificar a mi alumnado sobre aspectos de las

sesiones, 04. Me ayudan a mejorar procedimientos para una correcta ejecución de técnicas de los ejercicios, 05. Me permiten evaluar a mi alumnado de forma más efectiva, 06. Me permiten ampliar las posibilidades didácticas en mi materia, 07. Aumentan la motivación de mi alumnado hacia la asignatura y 08. Permiten abordar la atención a la diversidad de mi alumnado.

TABLA 2. *Respuestas al bloque uso de TIC por parte de la muestra*

Ítem	Género	1	%	2	%	3	%	4	%
01	Hombre	6	66,6	31	55,35	21	63,6	14	77,7
	Mujer	3	33,3	25	44,64	12	36,3	4	22,2
02	Hombre	3	75,1	13	46,4	23	58,9	33	62,0
	Mujer	1	25	15	53,5	16	41,0	12	37,9
03	Hombre	5	55,5	18	58,06	28	60,86	21	70
	Mujer	4	44,4	13	41,93	18	39,13	9	30
04	Hombre	8	66,6	22	59,45	28	60,86	14	66,6
	Mujer	4	33,3	15	40,54	18	39,13	7	33,3
05	Hombre	4	44	15	57,69	27	75	26	57,77
	Mujer	5	55,5	11	42,30	9	25	19	42,22
06	Hombre	2	100	7	36,84	30	69,76	33	63,46
	Mujer	0	0	12	63,15	13	30,23	19	36,53
07	Hombre	6	50	17	62,96	31	68,88	18	56,25
	Mujer	6	50	10	37,03	14	31,11	14	43,75
08	Hombre	5	50	24	65,21	30	65,21	12	57,14
	Mujer	5	50	14	36,84	16	34,78	9	42,85

Fuente: elaboración propia

Los datos mostrados en la Tabla 2 nos permiten comprobar resultados heterogéneos entre las respuestas ofrecidas por docentes de sexo masculino y docentes de sexo femenino. Los valores ofrecidos en los distintos ítems nos permiten comprobar cómo la actitud mostrada hacia las posibilidades que ofrecen las TIC tiene buena aceptación por el profesorado (ítems 1, 2, 3, 5, 6). Aquellos ítems que tienen relación con el aprendizaje de técnicas específicas a través de las TIC, la motivación del alumnado y la atención a la diversidad (ítems 4, 7 y 8) son donde se dan más respuestas en los valores negativos. Podemos afirmar que el profesorado manifiesta ser conocedor de las múltiples posibilidades ofrecidas por las TIC, aunque se identifican aspectos en los que se pueden intervenir para su mejora.

Con relación al uso de las herramientas TIC en el aula, destacan valores heterogéneos por su utilización (Tabla 3). YouTube es, con diferencia, la herramienta que más se utiliza por los docentes, siendo valorada

como tal por el 93,1% (n=108) de manera puntual o frecuente. Las herramientas para la comunicación a través de blogs arrojan datos dispares. El uso del blog docente propio es un recurso poco utilizado por apenas el 19,83% (n=23) mientras que la consulta de blogs docentes de otros colegas de Educación Física es recurrente por el 25,87% (n=30). Los valores más homogéneos se hallan en el uso de la página web de centro, con valores próximos al 30% en tres de los cuatro ítems analizados. Llama la atención el poco uso dado a las herramientas digitales basadas en la imagen y el vídeo de corta duración Instagram y Tik-Tok, dos de las herramientas con un mayor auge durante el confinamiento por COVID-19 no registran los mismos guarismos que Youtube. La potencialidad de estas dos herramientas en la didáctica de Educación Física ofrece una notable variedad de posibilidades que no merece obviar (Carpenter et al., 2020; Gómez, 2019). El uso de Instagram no se ha contemplado en ningún momento por 55,17% (n=64) del profesorado, como tampoco el de Tik-Tok, opción rehusada por el 70,69% (n=82), siendo destacada como una de las principales herramientas para el fomento y seguimiento de la actividad física durante el confinamiento (Burgueño et al., 2021).

TABLA 3. Grado de uso de herramientas TIC

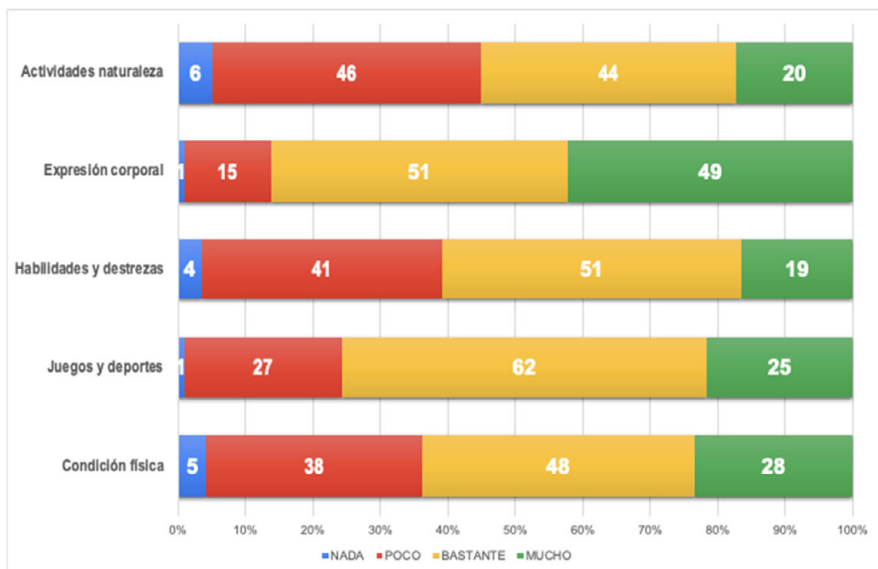
Herramienta	NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Blog propio	64	55,17	24	20,69	19	16,38	4	3,45
Blog ajeno	28	24,14	50	43,10	27	23,28	3	2,59
YouTube	5	4,31	41	35,34	57	49,14	10	8,62
Instagram	64	55,17	20	17,24	18	15,52	4	3,45
Tik-Tok	82	70,69	19	16,38	5	4,31	0	0,00
Twitter	62	53,45	22	18,97	16	13,79	6	5,17
Facebook	70	60,34	16	13,79	15	12,93	5	4,31
Web de centro	37	31,90	37	31,90	32	27,59	4	3,45
Moodle	70	60,34	12	10,34	13	11,21	9	7,76
Google Classroom	41	35,34	24	20,69	28	24,14	17	14,66
Microsoft Teams	48	41,38	23	19,83	15	12,93	10	8,62

Fuente: elaboración propia

5.2. DIMENSIÓN TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES TIC

La segunda de las dimensiones que conforman el cuestionario alude a la tipología de actividades a través de cuatro bloques de preguntas tipo Likert. En relación con la perspectiva de qué actividades son más propicias para la implementación de las TIC dentro del área de Educación Física, destacan los valores diferenciales de expresión corporal (86,21%, n=100), juegos y deportes (75%, n=87) y condición física (65,52%, n=76). Por contra, las áreas en la que se identifica una menor viabilidad para la implementación de herramientas TIC son las de actividades en la naturaleza (44,83%, n=52), habilidades y destrezas (38,79%, n=45) y condición física (37,07%, n=43). Como podemos comprobar en el Gráfico 1, los resultados muestran que en todas las áreas se dan percepciones heterogéneas. Esta perspectiva permite albergar esperanzas para la aceptación de propuestas didácticas de referencia que sirvan de exponente y guía a los nuevos entornos de aprendizaje. El desconocimiento de buenas prácticas y de difusión de las mismas deja en la autonomía y capacidad de cada docente la apuesta por una pedagogía digital en la Educación Física.

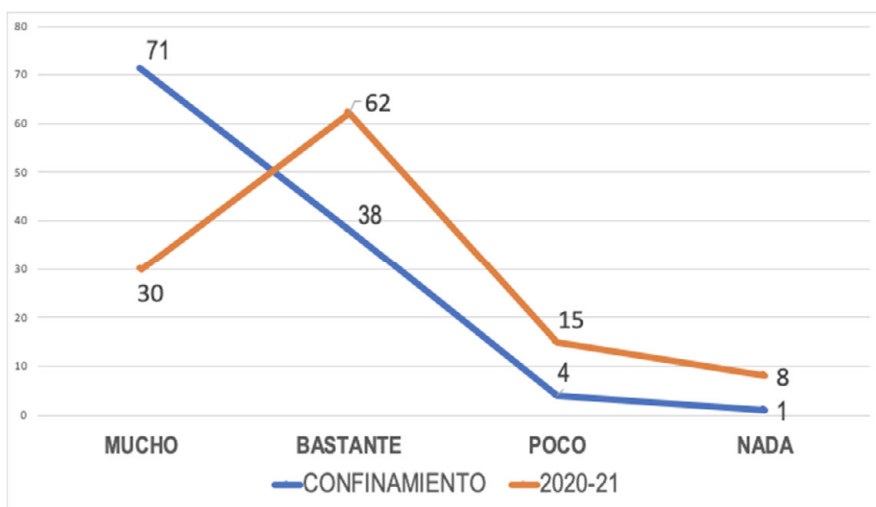
GRÁFICO 1. Potencialidad de las TIC en áreas concretas de Educación Física.



Fuente: elaboración propia

Un último bloque dentro de esta dimensión busca comprobar la incidencia del trabajo mediado por tecnología durante el confinamiento y cómo ha continuado después del mismo. Como se puede comprobar en el Gráfico 2, en el que podemos interpretar un descenso del uso de la tecnología a lo largo del curso académico 2020-201 En relación con la primavera del curso anterior. Durante el confinamiento, el 62,3% (n=71) afirmaba haber empleado *mucho* la tecnología para ejercer sus clases. En la escala de uso, el 33,3% (n=38) afirmaba haberla utilizado bastante, el 3,5% (n=4) habían empleado poco el uso de la tecnología y tan solo un 0,9% (n=1) reconocía no haber empleado tecnología durante la pandemia. Estos datos deben interpretarse atendiendo a cómo el uso de la tecnología se ha continuado utilizando en el curso académico 2020-2021, que muestran un descenso generalizado en el uso de tecnología empleada en relación con la empleada durante el confinamiento. El 26,1% (n=30) continúa empleando los recursos utilizados durante el confinamiento. El mayor crecimiento se produce en el uso frecuente, reconocido por el 53,9% (n=62) de la muestra. En el lado de menor uso, el 13% (n=15) reconoce que realiza un uso escaso y un 7% (n=8) que reconoce no utilizar dichos recursos.

GRÁFICO 2. Uso de recursos TIC durante el confinamiento y en el curso 2020-21.



Fuente: elaboración propia

5.3. DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON TIC

La última dimensión del cuestionario aborda aspectos didácticos de la Educación Física mediada por la tecnología educativa. En este bloque de preguntas se indaga sobre la perspectiva didáctica de la Educación Física en su relación con las TIC. El 70,7% (n=82) del profesorado consultado está total o parcialmente de acuerdo con la afirmación que las TIC mejoran la calidad de aprendizaje en Educación Física, frente al 29,3 (n=34) que muestran su desacuerdo total o parcial con esta afirmación. Dentro de los procesos didácticos con relación al trabajo con el alumnado, el 84,5% (n=98) indican su conformidad con la afirmación que las TIC permiten obtener información del alumnado de forma instantánea. Tan solo un 15,5% (n=18) muestra su disconformidad respecto a esta idea. La valoración que realiza el profesorado apunta hacia esta línea:

“En pedagogía cualquier estrategia que permita que el alumnado adquiera las capacidades y competencias necesarias para su correcto desarrollo son siempre positivas. Las TIC son una herramienta más y en la actualidad considero que son imprescindibles no solo por todas las ventajas que ofrecen sino por las características del periodo social y cultural en el que vivimos [nuestro alumnado entiende y atiende a través de las tecnologías existentes en la actualidad]. El profesorado tiene que estar no solo sensibilizado por el momento histórico que le ha tocado vivir y adaptarse a la sociedad digital, sino que tiene que “ponerse las pilas” en cuestiones tecnológicas para conseguir el objetivo de permitir que su alumnado adquiera las competencias propias del momento que vive. Las tecnologías [que ya no son nuevas ni mucho menos] son un elemento más de la estrategia metodológica y pedagógica que todo/a profesor/a debería tener en cuenta y dominar”. [Informante 09]”.

Uno de los aspectos con mayor consenso entre el profesorado es corrobora la necesidad de analizar y testar los recursos TIC en relación con el nivel educativo y su competencia digital para su implementación en el aula. El 73,1% (n=108) muestra su acuerdo con dicho análisis diagnóstico, frente al 6,9% (n=8) que no lo considera indispensable. Resultados semejantes los que se dan con relación a la perspectiva de la evaluación del alumnado que permite establecer una relación directa con el aprendizaje del alumnado. El 89,7% (n=104) muestra su conformidad con la afirmación, mientras que un escaso 10,3% (n=12) muestra su

rechazo parcial. En este sentido, hallamos testimonios que reflejan esta disparidad de perspectivas en cuanto a la apuesta didáctica por las TIC:

“Los niños necesitan moverse. Pasan muchas horas sentados a lo largo del día y por temas de COVID aún sufren más restricciones. Mi percepción es más tradicional. Se pueden utilizar las TICS en momentos muy puntuales, pero en el día a día, prefiero actividad física y movimiento. No creo que el uso de las TICS influya positivamente en mis alumnos ni en su desarrollo durante mi asignatura, aunque probablemente tengo mucho que aprender”. [Informante 15]

“Utilizo grabaciones de actividades individuales y colectivas, primero para realizar auténticos Feedbacks, y como apoyo a la rúbrica de Evaluación. Esto en habilidades, como en defensa-ataque. Para Condición Física utilizamos programa específico, para desarrollo de la resistencia aeróbica. En expresión Corporal, tanto si hay Coreografías como producciones, hay video, como motivación de cursos anteriores, y como Feedback, después del proceso de trabajo en el tiempo. El único inconveniente que le pongo es la cantidad de tiempo que me lleva el visionado y desmenuce de la información para llevarla al proceso evaluativo”. [Informante 17]

Uno de los aspectos con resultados más homogéneos lo hallamos al sondear al profesorado si las TIC les permiten llegar donde pueden tener dificultades didácticas con su alumnado. Mientras que el 75,9% (n=88) reconoce esta ayuda, el 24,1% (n=28) rechaza esta afirmación total o parcialmente. Este punto de disonancia respecto a las prestaciones didácticas de las TIC también lo hallamos a la hora de reconocer que el principal escollo para la utilización de la tecnología en el aula es la falta de horas de docencia. Para el 62,1% (n=72) sí que hay una relación directa entre el reducido número de horas y las posibilidades de uso de herramientas digitales en el aula. En cambio, para el 47,9% (n=44) no es un hecho significativo para impedir su uso. Podemos entender estos resultados a partir de los comentarios formulados por algunos docentes:

“Evidentemente, en contra encontraríamos la falta de tiempo físico-práctico. A favor, el tiempo que apliquen en medios tecnológicos nos favorece en una mejor comprensión del contenido a trabajar, una mayor motivación del alumnado y en esos días, una alta accesibilidad del alumnado”. [Informante 112]”.

“Facilitar recursos sobre diversos contenidos a los alumnos para que los puedan visualizar y trabajar en casa adaptándose a su ritmo de aprendizaje. En algunas ocasiones servirán para dar a conocer nuevos contenidos; en otras para practicar lo aprendido y también pueden ayudar ampliando o profundizando en el dominio/conocimiento de diversos contenidos teórico-prácticos”. [Informante 109].

6. CONCLUSIONES

Durante el último año, los procesos de enseñanza y aprendizaje han vivido un punto de inflexión en lo que a digitalización y renovación pedagógica se refiere mostrando diferencias educativas en el contexto nacional. Dentro de este escenario, el profesorado se ha visto obligado a integrar las tecnologías de un modo pedagógico poniendo el punto de mira en aquellas asignaturas que no tienen una vinculación directa con la tecnología educativa, como es la Educación Física (López Secandell, 2020).

La presente investigación nos ha mostrado las perspectivas e impresiones del profesorado de Educación Física con relación a la implementación de la tecnología educativa a raíz del confinamiento por COVID-19.

Las investigaciones que aluden a la irrupción de la tecnología educativa en la didáctica de la Educación Física no solo abordan el uso de medios digitales, sino que también ponen de relieve los efectos beneficiosos para su explotación didáctica. Aspectos como la motivación, los beneficios intrínsecos y transversales o la gestión del tiempo han sido ejes de las investigaciones de Martínez (2019), Prat et al. (2013) y Olivera (2007). En nuestra investigación detectamos que se producen escenarios y actitudes heterogéneas que oscilan en función del género del profesorado, el nivel educativo, la experiencia en el uso de herramientas digitales o la formación en competencia digital docente.

Respecto a los objetivos establecidos al comienzo de esta investigación concluimos respecto al primer objetivo: identificar las actitudes y usos de la tecnología educativa en el área de Educación Física que, aunque el profesorado es conocedor de las posibilidades ofrecidas por las TIC, existen aspectos posibles de mejora que eviten el rechazo a su

utilización por suponer una merma en el tiempo de práctica motora o una reducción del componente lúdico (Ferrerres, 2011).

En relación con el grado de utilización de las herramientas TIC en el aula, encontramos valores muy heterogéneos llamando la atención el poco uso de las herramientas digitales basadas en la imagen y vídeo de corta duración (Tik-Tok o Instagram).

Una prospectiva investigadora a partir de la presente investigación nos ha de conducir, irremediablemente, al sondeo sobre el grado de saturación o *burnout* del profesorado de Educación Física con relación a la tecnología. Conocer cómo se ha asentado la tecnopedagogía digital entre el profesorado, como también identificar las actitudes hacia el cambio metodológico, son líneas de investigación que pueden arrojar un nuevo horizonte pedagógico. Derivadas de estas dos premisas, la formación del profesorado, tanto en didáctica digital general como en la didáctica específica, constituye otro de los ejes de análisis de futuras investigaciones. Consideramos que, dada la presencia en las entrevistas de la muestra de esa valoración, el análisis de propuestas y de experiencias docentes mediadas por tecnología tiene que conducir a conseguir un equilibrio actitudinal hacia las TIC. El déficit de horas de docencia deseadas por el profesorado y las que se imparten en el actual marco educativo requiere de un análisis de buenas prácticas que hayan conseguido aunar las dificultades horarias con las ventajas testadas por docentes que hayan realizado una apuesta por la innovación metodológica en Educación Física a través de las TIC.

7. REFERENCIAS

- Baptista Lucio, P., Almazán Zimmerman, A., & Loeza Altamirano, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 41-88.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Best, J. W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Morata.

- Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Álvaro, Espejo, R., Fernández-Berguillo, F., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J., & Gil-Espinosa, F. (2020). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria (Quality Physical Education at Home. Curricular implementation proposal in Middle Secondary School). *Retos*, 39, 787-793.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carrasco Coca, O. R., Caicedo Merizalde, J. G., Savedra Valdiviezo, O. A., & Ochoa Sangurima, V. L. (2021). Fundamentos Pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en Modalidad Virtual: Un reto actual. *Ciencia Digital*, 5(1), 232-251.
<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i1.1542>
- Carrasco, V. J., Matamoros, A., & Flores, G. (2019). Analysis and comparison of the results obtained after the application of a gamified methodology and a traditional one in physical education in «bachillerato» (Spanish education for 16 to 18 years old students). *ESHPA -Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 29-45.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017b). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288–304.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1226792>
- Castro Lemus, N., y Gómez García, I. (2015). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria (Incorporating QR codes in Physical Education in Secondary). *Retos*, 29, 114-119.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.35910>
- Cotton, V., & Patel, M. S. (2019). Gamification use and design in popular health and fitness mobile applications. *American Journal of Health Promotion*, 33(3), 448–451. <https://doi.org/10.1177/0890117118790394>
- Díaz Barahona, J., Molina-García, J., & Monfort-Pañego, M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física (Physical education teachers' knowledge and educational intentionality in the use of ICT). *Retos*, 38, 497-504.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370>
- Fernández-Espínola, C., & Ladrón-de-Guevara Moreno, L. (2015, junio). El uso de las TIC en la educación física actual. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 5.
<http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i5.2740>

- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Muyor-Rodríguez, J. (2021) Factors explaining social resilience against COVID-19: the case of Spain, *European Societies*, 23, sup1, S111-S121, <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1818113>
- Fernández-Río, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 509-524. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>
- Fernández, C. y Ladrón, L. (2016). El uso de las TIC en la Educación Física actual. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 5, 17-30. <http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i5.2740>
- Ferreres, C. (2011). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la Educación Física de secundaria: Análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas*. [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili.]. TDX/TDR <https://bit.ly/2TTsgtP>
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M. L., & Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19 . *Revista Educativa HEKADEMOS*, (28), 76-85. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3h7t6es>
- Gómez Arruzazabala, G. (2019). Instagram para el fomento de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 24(254), 89-100. <https://bit.ly/3ckeZRt>
- Gómez-García, G.; Rodríguez-Jiménez, C.; Ramos-Navas-Parejo, M. (2019). Virtual Reality in Physical Education area. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1):177-186. <http://hdl.handle.net/10481/59411>
- Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Liu, T., & Lipowski, M. (2021). Sports Gamification: Evaluation of Its Impact on Learning Motivation and Performance in Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1267. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031267>
- López Secandell, I. (2020). Análisis del uso de herramientas digitales en educación física antes y durante la COVID-19. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 431. <https://bit.ly/3jj7TR1>

- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F. T., & Morente-Oria, H. (2021). El edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 28(14), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3819>
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 12(4), 87-157.
- Martín, E., & Hernández-Ortega, J. (2014). Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia. Universidad Rey Juan Carlos.
<http://hdl.handle.net/10115/12522>
- Martínez Martínez, A. (2019). Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 167-177.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5082>
- Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (2020). Student Perceptions Towards the use of YouTube as An Educational Tool for Learning and Tutorials. *International Journal of Instruction*, 13(2), 119-138.
<https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a>
- Menescardi, C., Suárez-Guerrero, C., & Lizandra, J. (2021). Training Physical Education Teachers in the Use of Technological Applications. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 33-43.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.05)
- Moreira F. (2018). Uso de las aplicaciones de mensajería instantánea como potencial distractor del proceso de enseñanza/aprendizaje en programas de posgrado. *Revista FADMI: Administración y Tecnología*, 2(2), 22-25.
- Moreno, J.M.; Bolivar, A.; Clavijo, M.; Cortés, J.; Gómez, J.A.; Hernández-Ortega, J.; Fuentes, F.; Fernández, J.; Hortigüela, D.; López, M.; Pérez, Á.; Luengo, F. & Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Proyecto Atlántida.
<http://hdl.handle.net/10486/691408>
- Moreno, P., & Trigo, E. (2017). Las TIC y las TAC al servicio de la educación: Una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *Revista de estudios socioeducativos: RESED*, 5, 89-103.
https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.09
- Moya, J. & Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173.
<http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>

- Olivera, J. (2007). The society of Information. Nowadays analysis and challenges. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 87, 3-6.
- Palella, S., & Martins, F. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. FEDUPEL.
- Piedra, J. (2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: el caso de la actividad física. *Sociología del Deporte*, 1(1), 41-43.
<https://doi.org/10.46661/socioldeporte.4998>
- Prat Ambrós, Q., Camerino Foguet, O., & Coiduras Rodríguez, J. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(113), 37-44.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.03)
- Prat, Q., & Camerino, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 44-53.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/3\).109.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/3).109.04)
- Quintero González, L., Jiménez Jiménez, F., & Area Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física (Beyond the textbook. Gamification through ITC as an innovative alternative in Physical Education). *Retos*, 34, 343-348.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>
- Revilla, J. C., Martín, P., & de Castro, C. (2017) 'The reconstruction of resilience as a social and collective phenomenon: poverty and coping capacity during the economic crisis', *European Societies*, 20(1), 89-110.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1346195>
- Rodríguez García, A. (2015). Utilización del videofeedback mediante un proyecto de investigación-acción para el aprendizaje de los gestos técnicos en los deportes colectivos en la materia educación física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 203. <https://bit.ly/2Udc9HN>
- Rojano Ortega, D. (2015). Uso de recursos TIC en la clase de Educación Física. Una experiencia positiva con el vídeo digital y el salto vertical (New technologies in the Physical Education class. A positive experience with the digital video recording and vertical jump). *Retos*, 17, 107-110.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34687>
- Sabater Fernández, Carmen, & Bingen Fernández Alcalde, Josu (2015). No, sin mi móvil. Diferencias de género y uso de las nuevas tecnologías. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 13(1),208-246.
<https://bit.ly/3vW04nu>

- Salinas, A. (2017). Información sobre qué es, quién creo y cómo funciona la aplicación Whatsapp. Blog de Marketing Digital y Estrategias de Contenido. <https://bit.ly/3vWLXy5>
- Sánchez E, Ávila C, García D y Bravo W, (2020)- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en época de pandemia. Artículo de investigación -Ciencias Técnicas y Aplicadas. *Polo del Conocimiento. Pol. Con.* 52(5), 455-467 <https://doi.org/10.23857/pc.v5i11.1936>
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A. Alaminos, F. J. & Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. UNESCO. <https://bit.ly/3doByFb>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2020) Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19, *Sport, Education and Society*, <http://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Victoria González, C. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 67-83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1453>
- World Bank. (2020). *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*. <https://bit.ly/2SwoaqG>

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC

BEATRIZ MEDERER-HENGSTL
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA IMPORTANCIA DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN EL AULA.

Los cambios sociológicos y tecnológicos apelan a un nuevo enfoque al que los sistemas educativos deben y adaptarse. Desde la Comisión Europea se plantea la imperiosa necesidad de formar a los docentes en competencias digitales, de aumentar el uso de los recursos educativos abiertos y ofrecer, finalmente, a los alumnos los nuevos aprendizajes que les van a ser requeridos en el futuro robotizado y exigente que se les plantea. Las TIC se utilizan en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana y los escolares no son ajenos a ellas, por lo que su uso en el aula favorece el acercamiento del alumnado al proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva más atractiva. Aunque se tienda a considerar a los alumnos como nativos digitales, siguen necesitando que se les enseñe a utilizar las nuevas tecnologías con fines educativos. Desde el CESE, por tanto, se apela a la búsqueda de un equilibrio entre los métodos tradicionales de enseñanza y métodos innovadores que involucren las nuevas tecnologías y metodologías, en aras de conseguir el éxito en la educación (Informe España, 2016, pp. 85-86).

Por otro lado, y precisamente porque las TIC son uno de los estímulos que con mayor interés utilizan los lectores escolares, relacionarlas con la literatura infantil y juvenil permite perseguir no sólo el objetivo de la alfabetización tecnológica sino también, otro objetivo primordial de la

educación: el fomento de la lectura (Llorens, en Campos, M., F.-Fígares, Núñez y Martos, 2010, p. 320). Y aún más, puesto que esta relación no sólo favorece la generación de nuevas formas de lectura sino, además, de escritura (Pinto, Cordón y Pouliot, en Campos, M., F.-Fígares, Núñez y Martos, 2010, p. 245).

Esta asimilación de las TIC en nuestras vidas y en nuestras aulas, lleva, en realidad, a una lucha en la batalla utilizando las mismas armas que la provoca, pues, como plantea Castells en palabras de Borrás,

[...] la "pantallocracia" domina nuestro mundo y determina el signo de nuestro tiempo y más que combatirlas deberíamos aliarnos a ellas. Ordenadores, teléfonos, e-readers, iPads, iPods, smartphones, etc. son las pantallas globales que han aumentado sobremanera el componente visual de la comunicación de información en todas sus dimensiones. Paralelamente, hemos retrocedido en aspectos básicos y muy preocupantes como el dominio de la lectoescritura o la comprensión lectora [...] las TIC aplicadas a la enseñanza pueden ser el anzuelo con que recuperamos los estudiantes mediante los dispositivos y su *modus operandi* aplicado a los saberes que queremos transmitir"; incluyendo entre esos saberes, no sólo los contenidos propiamente dichos sino también, el disfrute de los autores y de las obras [en Cleger y de Amo, 2014, pp. 28-33]. Recalcan esta idea Rovira y Llorens, apelando a la necesidad de trabajar el fomento a la lectura para formar lectores que no solo descodifiquen sino que también, disfruten, insistiendo en que el desarrollo de las competencias comunicativa y lecto-literaria son ejes fundamentales para afrontar los nuevos escenarios que se abren, por lo que consideran necesaria la inclusión dentro de la Educación Literaria, de las habilidades requeridas para aprender a través de las nuevas tecnologías [en Cleger y de Amo, 2014, pp. 76- 77].

Los docentes son conscientes de esta necesidad y a todos los niveles, desde la planificación y programación de la práctica educativa, y abarcando ya no solo el desarrollo de la comprensión y expresión escritas, sino aprovechando todo su potencial para promover las cuatro habilidades marcadas en el Marco europeo de referencia para las lenguas (Zayas, 2009; Lara, 2009, citados por Jiménez y Romero, 2015, p.75) y a través de la acción, la transmisión y las herramientas de la comunicación (id.)

Si bien la finalidad última de la educación literaria es la formación de lectores competentes, es decir, no solo con capacidad para abordar la lectura literaria en toda su complejidad sino también para saber apreciar y disfrutar de su estética, tal y como apunta Bermúdez, el desarrollo del hábito lector es, sin duda, otro objetivo primordial de la educación literaria, puesto que su consecución, es decir, la creación de un hábito lector literario, conlleva la generación de un intertexto lector enriquecedor, que permite la interpretación y relación de los textos y la apreciación de la literatura como exponente cultural y artístico (Bermúdez, 2012, p.74). Por su parte, Rienda reordena y establece como objetivo general,

“Capacitar a los niños para la adquisición del hábito lector desde las ineludibles premisas suscitadas del leer comprensivamente. Objetivos específicos: el descubrimiento del libro diversificado por parte del niño no lector, la adquisición de la lectura comprensiva activa en tanto que creativa, la instigación del razonamiento crítico, el eslabonamiento de lectura y fruición” [en Bermúdez, 2012, pp. 32-37]”.

En cualquier caso, el desarrollo del hábito lector en el aula requiere de actividades atractivas y motivadoras para el alumnado, sobre todo para el alumnado no-lector. Cervera (1985, en Bermúdez, 2012, pp. 48-49) al exponer los distintos puntos de vista desde los que aproximar la literatura a su valor didáctico, aclara que aproximación lingüística permite valorar los aspectos denotativos del texto, la aproximación imaginaria analiza su valor connotativo; la aproximación expresiva alude al uso de la expresión como elemento de comunicación, la aproximación cultural permite dar a conocer al niño la riqueza de su entorno literario, en tanto que la aproximación lúdica ayuda a poner en juego elementos creativos y motivadores que facilitan el acercamiento del hecho lector a los niños. Este mismo autor, en su artículo sobre *La literatura infantil: los límites de la didáctica*, deja en manos de la imaginación y creatividad del docente, el planteamiento y desarrollo de actividades que favorezcan este tipo de aproximación a la lectura al considerar que es el enfoque más acertado y eficaz para conseguir acercar al niño al entorno lector.

El papel del docente es, en efecto, esencial en este tipo de actividades, pues si bien estos nuevos replanteamientos exigen que la acción educativa se oriente hacia una mayor implicación del alumno, es cierto que

para que la actividad resulte provechosa y enriquecedora, el profesor debe ejercer de mediador, guiando, orientando, supervisando y aconsejando en todo momento al alumno (Bermúdez, 2012, p.17), por no hablar de la importancia que adquiere su toma de decisiones a la hora de seleccionar los textos más adecuados para trabajar en el aula.

En este trabajo se presentan varias experiencias de aula que aúnan educación literaria con el uso de las TIC. Atendiendo al uso que se hace de ellas se puede distinguir entre actividades que utilizan las TIC como herramienta de acceso a la información; actividades que aprovechan el uso social de las TIC y actividades que utilizan las TIC como recurso para crear materiales. Entre las primeras se puede destacar el uso del buscador *Google*, bibliotecas y repositorios de libros; *Google Drive*, *GoogleDocs*, *GoogleMeet* y *Classroom* permitieron el trabajo colaborativo y la difusión de los materiales elaborados, en tanto que éstos fueron creados mediante las aplicaciones *Bookcreator* y *Puppet Pals 2*, y los programas ofimáticos *Word* y *Power Point*. La herramienta de grabación de voz de *Google* fue también resultó de ayuda tanto para la mejora de la expresión oral en inglés como para el dictado de textos.

2. OBJETIVOS

Cinco de las experiencias aquí presentadas parten de la lectura de clásicos de la literatura infantil y juvenil; la sexta, aunque da pie a finalizar de este mismo modo, se inicia con el acceso a la obra literaria en formato audiovisual pues, tal y como recoge Núñez (en Bermúdez, 2012, p.61) este tipo de presentaciones, aunque todavía poco frecuentes en el aula, son también muy necesarias, si bien recalca la importancia de hacer una buena selección de la obra y del formato o versión que se va a llevar al aula.

Los objetivos establecidos desde su planteamiento, desarrollo e implementación de fueron los siguientes:

- dar a conocer la importancia de la lectura en general y de la lectura literaria en particular;
- promover el gusto por la lectura no instrumental;

- ampliar el repertorio de cuentos de tradición oral conocido por el alumnado, así como a los escritores de dichos cuentos;
- dar a conocer obras clásicas de la literatura infantil y juvenil y a sus respectivos autores;
- poner al alumnado en contacto con obras originales y adaptadas;
- presentar y practicar la lectura hipertextual;
- promover el desarrollo de las cuatro habilidades básicas;
- adquirir soltura y confianza en el uso del ordenador;
- aprender el manejo básico de algunos programas y aplicaciones informáticas;
- promover la capacidad de extracción de ideas principales y secundarias;
- mejorar la capacidad de reelaborar un texto;
- fomentar la imaginación y la creatividad;
- promover la reflexión cognitiva y metacognitiva;
- incentivar la toma de decisiones;
- fomentar la participación del alumnado y la motivación;
- promover el trabajo cooperativo y colaborativo, el respeto y la responsabilidad.

Algunas de estas experiencias se encuadran dentro de un proyecto de investigación orientado al estudio del impacto de las metodologías activas e innovadoras basadas en la literatura infantil en la educación para la salud.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Todas estas experiencias se han llevado al aula de cuarto de primaria de un colegio concertado de la zona centro de Granada. Se han puesto en práctica a lo largo de cuatro años con los distintos grupos que han ido accediendo al nivel, estando integrados por una media de veinticinco alumnos cada uno.

3.1. 1ª EXPERIENCIA: LA LECTURA HIPERTEXTUAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA.

La actividad parte de un relato de minificción con hipertextos. En él se hace alusión a personajes distintos y procedentes de diversos cuentos clásicos procedentes de la tradición oral, siendo los protagonistas del

relato, los escritores o recopiladores de dichos cuentos. El texto contiene enlaces que remiten a versiones de estos cuentos en diferentes formatos audiovisuales. Los alumnos, de esta forma, tienen la oportunidad de escuchar los cuentos narrados y con el soporte visual de los libros en distintos formatos digitales; de leerlos por sí mismos; de disfrutarlos en cortometraje; de jugar de forma interactiva y colaborar en la progresión del cuento; de acceder a versiones bilingües o en lengua inglesa, también narrados de forma audiovisual o en versión adaptada escrita para su lectura o, incluso, de atender a un fragmento musical de una ópera de ballet. Los nombres de los protagonistas del relato son nodos que dirigen al lector a la biografía del recopilador en cuestión.

Dado que la experiencia ha sido repetida durante varios años y con grupos distintos, el transcurso de esta, aunque similar, muestra diferencias. En cualquier caso, siempre comenzaba con la presentación del relato en la pantalla digital de forma que todo el alumnado tuviera acceso a su lectura; alguno de ellos iniciaba su lectura en voz alta. Dependiendo del nivel lector, en ocasiones era necesaria una segunda lectura por parte de la docente. Con todo, lo habitual era que a los niños le llamara la atención la existencia de palabras resaltadas en azul (los nodos) y que la lectura, en algún momento, se interrumpiese. Se abría alguno de ellos al azar y, con él, se iniciaban las sorpresas. Con las variaciones propias de las diversas reacciones de los niños y los grupos, la experiencia consistía, por un lado, en conseguir leer el relato en su totalidad y seguir el hilo de su breve argumento; por otro, dejarse llevar por todos los hipervínculos creados y conocer, de este modo, nuevos cuentos u otras versiones de los ya conocidos; reconocer o descubrir a quienes los escribieron y resolver confusiones.

Durante la lectura del relato, y ya habiéndose mostrado en qué consistía realmente la actividad, se permitía a los alumnos que fueran prediciendo qué había detrás de cada nodo, lo que evidenciaba, a su vez, la riqueza (o pobreza) del intertexto lector de los alumnos. Una vez abiertos todos los enlaces, la segunda lectura daba pie a un mayor regocijo, dado que los alumnos mostraban su alegría o incluso sorpresa al comprobar cómo se había enriquecido o incluso alterado la comprensión del relato, al conocer las referencias a las que remitían determinados

pasajes del mismo. Así, por ejemplo, y ya al comienzo de la primera lectura, las palabras que el hijo mayor del sastre en el cuento *La mesa, el burro y el bastón* de los hermanos Grimm, “*mesa, cúbrete*”, no aportaban nada a la práctica totalidad del alumnado. La lectura del hipertexto les permitió, en la segunda lectura, completar todo su significado.

Contemplaba la mesa con resignación, ahora le hubiera venido muy bien aquello de “mesa cúbrete”. Sabía que sus invitados no tardarían mucho en llegar.

Dado que la actividad podía extenderse demasiado, tras un periodo indeterminado de tiempo se les facilitaban ordenadores para que, en grupo, pudieran acceder libremente al relato y, con él, a los hipertextos. De este modo se garantizaba que los niños fueran no solo seleccionando sino dedicando mayor o menor atención a los diferentes enlaces en función de sus propios intereses.

Tras la jornada se les enviaba el relato por correo electrónico, lo que les permitía volver a acceder a él de forma totalmente voluntaria para repetir o continuar la actividad en casa.

3.2. 2ª EXPERIENCIA: LA LITERATURA COMO TRASFONDO PARA EL APRENDIZAJE DEL USO DE PROGRAMAS BÁSICOS: *LA VUELTA AL MUNDO EN OCHENTA DÍAS* DE JULIO VERNE

Esta experiencia es una de las que forma parte del estudio que indaga la posibilidad de contribuir al fomento de un estilo de vida saludable a través de la lectura de clásicos de la literatura (Mederer, Cavanillas, Núñez, 2019). Para el desarrollo de la actividad, descrita por Mederer y Núñez (2020, pp.174-176) se partió de la metodología descrita como *lectura compartida* (Mederer y Núñez, 2020, p. 176). Hay que distinguir esta técnica del uso que de este término hace Laura Borrás (en Cleger y de Amo, 2014, p.29) para distinguir tres praxis de lectura digital, a saber, la “lectura compartida” como lectura dialógica en redes sociales; la “lectura fragmentada” como forma fugaz y discontinua de acercamiento a los textos y la “lectura transmedia” que se desarrolla entre soportes y plataformas combinando modos narrativos distintos. En el caso que nos ocupa, la *lectura compartida* planteaba el siguiente

proceso: un alumno leía en voz alta un número de páginas determinado a sus compañeros de grupo, dando libertad a los grupos para decidir cuántas páginas iban a corresponder por turno. Finalizada su lectura, otro compañero resumía el argumento leído y consultaban entre ellos las dudas de vocabulario, expresiones etc. Obviamente, acudían a la profesora para resolver las dudas que no terminaban de esclarecer por ellos mismo. Una vez confirmada la correcta comprensión del texto, continuaba la lectura otro alumno y así sucesivamente.

La lectura sobre la que se articulaba esta experiencia requería el uso de tres ejemplares distintos de la obra de Julio Verne *La vuelta al mundo en ochenta días*, a saber, la versión original editada por Edicomunicación, S.A. (1987), la adaptación realizada por Jesús Cos para la editorial RBA Molino (2017) y, por último, la adaptación de Clásicos a Medida de Anaya realizada por Ana Alonso (2018). Los libros se distribuyeron entre los grupos atendiendo a su competencia lectora pues, como argumentaban Mederer y Núñez, se trataba de conseguir que los niños disfrutaran de la lectura, por lo que era aconsejable que el nivel de los textos se adaptara a sus habilidades cognitivas. La puesta en común posterior permitió que los distintos grupos profundizaran en la historia y ampliaran los detalles, lo que, a su vez, dio pie a analizar las diferentes versiones, reforzar la comprensión de lo leído, e indagar las distintas posibilidades de reelaborar un texto, bien para simplificarlo, bien para redactarlo de forma más compleja. Esta actividad fue, de este modo, el punto de partida para la siguiente experiencia, la redacción de una versión simplificada de *El polizón del Ulises* de Ana María Matute, pues los niños pudieron conocer con ejemplos concretos las estrategias que iban a poner en práctica en la siguiente actividad literaria.

El desarrollo de esta actividad de clara orientación interdisciplinar, y generada a partir de la lectura del clásico de Verne, incluía la búsqueda de información sobre los distintos países a los que llegaban los protagonistas en su periplo, en cuanto a sus localizaciones geográficas, lugares o monumentos de interés y gastronomía propia de cada uno de ellos. Para ello se distribuyeron ordenadores portátiles con conexión a Internet entre los grupos, de tal manera que los niños pudieron acceder al buscador de *Google* y, gracias a él, buscar y obtener la información

solicitada. Los niños tuvieron en todo momento el apoyo de dos docentes que les ayudaban en sus tareas de búsqueda y supervisaban su trabajo.

Con la ayuda de organizadores gráficos elaborados a tal efecto, fueron tomando notas y recopilando la información necesaria. Aprendieron, además, a descargarse imágenes de libre acceso y a guardarlas en una carpeta que también ellos habían creado previamente y donde fueron alojando la información extraída. Terminada esta fase de la tarea y utilizando el ordenador de aula, accedieron a la herramienta *Power Point* para, en ella, crear diapositivas en las que reflejar la información conseguida: localización, lugares de interés y gastronomía. El proceso de enseñanza y aprendizaje se planteó de la siguiente manera. La docente mostró en la pizarra digital el procedimiento para acceder a *Power Point*, a crear una diapositiva e insertar tanto información como imágenes en ella, así como la configuración de la fuente de letra, interlineado, márgenes etc., necesaria para realizar una presentación homogénea. Una vez creado el archivo, el primer grupo con el apoyo de la docente elaboró su parte de la presentación. Una vez hubieron terminado, ellos mismos ayudaron y enseñaron al siguiente grupo, y así sucesivamente hasta que todos los grupos concluyeron la creación de sus respectivas diapositivas y la presentación quedó terminada. Quedaba ya tan solo pendiente, la visualización de la presentación final a todo el grupo-clase.

3.3. 3ª EXPERIENCIA: EL USO DE *BOOKCREATOR* PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: *EL POLIZÓN DEL ULISES* DE ANA MARÍA MATUTE

La siguiente experiencia consistió en la lectura y adaptación de la obra de Ana María Matute, *El polizón del "Ulises"* utilizando la herramienta digital *Bookcreator* (Mederer y Núñez, 2020, pp.171-179). la lectura se realizó retomando nuevamente el proceso de la lectura compartida, aunque con ciertas variaciones. En esta ocasión y tras la presentación del libro, la docente inició la lectura en voz alta del primer capítulo ante la clase, seguidamente pasó el libro a otro alumno con la sugerencia de que continuara su lectura en casa y resumiera lo leído a sus compañeros al día siguiente. Día tras día y hasta un total de ocho, el libro fue

pasando de compañero en compañero, teniendo todos ellos libertad para leer cuantas paginas quisieran. Una vez terminada esta fase de lectura inicial, la clase se distribuyó en pequeños grupos (seis grupos de tres, y dos de cuatro alumnos) de forma que en cada uno de ellos participara uno de los ocho alumnos que lo habían leído inicialmente. A cada grupo se le asignó un capítulo seleccionado también en función del fragmento del texto leído por el alumno en cuestión, si bien todos ellos tenían libre acceso al relato original. Tuvieron dos sesiones para redactar nuevamente el capítulo de forma más sencilla y resumida, revisar y corregir, tomando a sus compañeros 3º y 2º de primaria como futuros lectores de su peculiar adaptación. Tras la redacción del texto dibujaron sus propias ilustraciones del cuento, que luego recortaron y escanearon utilizando la aplicación *My Scans* para tableta digital. Dicha tableta fue pasando por los grupos y los niños fueron tecleando en ella y dentro de la aplicación *Bookcreator* el texto previamente redactado, e insertando las imágenes escaneadas creando, de este modo, las diferentes páginas del libro.

3.4. 4ª EXPERIENCIA: LAS SERIES AUDIOVISUALES COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA: *LAS AVENTURAS DE TOM SAWYER* DE MARK TWAIN

Esta experiencia se realiza en un contexto bilingüe y aprovechando, en los momentos pertinentes, la presencia de una auxiliar de conversación nativa inglesa en el aula.

La actividad se distribuyó en cinco sesiones y consistió en el visionado de los cinco primeros capítulos (uno por sesión) de la serie anime *Las aventuras de Tom Sawyer* en versión inglesa (*The adventures of Tom Sawyer*) creada por Nippon Animation y basada en la novela homónima de Mark Twain. La actividad se organizó de tal manera que la auxiliar nativa no estaba presente en el aula en el momento del visionado de los diferentes capítulos. El reto consistía en que los alumnos fueran capaces de relatar el argumento del capítulo en cuestión en inglés y de forma que la auxiliar de conversación nativa fuera capaz de seguir el hilo de la historia. Se consideraron cinco sesiones suficientes para ayudar a los niños a desarrollar estrategias metacognitivas orientadas a la mejora de

la comprensión y expresión orales en lengua inglesa. En ocasiones se hizo también uso de la herramienta de grabación de voz de *Google*, permitiendo de este modo que los niños dictaran su mensaje y comprobasen si la herramienta lo recogía convenientemente pues, en caso contrario, había que suponer errores en la pronunciación. Si bien esta advertencia podía partir de la auxiliar nativa o, incluso, de la docente, el uso de la herramienta informática resultaba mucho más motivador e interesante para los niños. Por otro lado, la práctica ante el ordenador les facilitaba el posterior discurso ante la auxiliar de conversación y la consecuente valoración positiva.

Esta actividad dio a conocer la obra de Mark Twain e incentivó a los alumnos a su lectura. Dado que la experiencia se llevó a cabo varios años y con diferentes grupos, en ocasiones derivó a la lectura en el aula del libro mientras que, en otras, fueron los propios niños quienes eligieron el libro para su lectura libre. La actividad igualmente promovió la lectura de otra obra del mismo autor, *Las aventuras de Huckelberry Finn*, ya fuera como lectura de aula o como lectura de libre elección.

3.5. 5ª EXPERIENCIA: EL TRABAJO COLABORATIVO A TRAVÉS DE GOOGLE: *CUENTOS PARA JUGAR* DE GIANNI RODARI

De Gianni Rodari parte la idea original que dio origen a esta actividad, aceptando la propuesta que este autor hace en las “Instrucciones para el uso” de su libro *Cuentos para jugar*, donde precisa que

“Cada cuento tiene tres finales, a escoger. En las últimas páginas el autor ha indicado cuál es el final que él prefiere”. El lector lee, mira, piensa y si no encuentra un final a su gusto puede inventarlo, escribirlo o dibujarlo por sí mismo. ¡Que os divirtáis!”

Y tal cual se procedió. Si bien había tres ejemplares del libro en el aula, una vez más Internet facilitó la búsqueda y descarga del texto en formato PDF, lo que permitió que todos los niños tuvieran acceso a los cuentos y se pudieran leer conjuntamente en el aula. Tras la lectura, cada niño inventó y escribió en su libreta un nuevo final para, al menos, uno de los cuentos. Haciendo uso del ordenador de aula y de la pizarra digital, se creó un documento en línea en *Google.docs*. y se escribieron los títulos de todos los cuentos dedicándole, a cada uno y en principio,

una página. Bajo el título *Jugando con Rodari* se compartió el documento con todos los alumnos, quienes lo abrieron nuevamente en sus correspondientes portátiles para proceder a redactar en la página correspondiente su final o finales. En algunas ocasiones, los alumnos utilizaron nuevamente la herramienta de grabación de voz de *Google* para el dictado del texto. Conforme iban terminando esta labor, los alumnos fueron leyendo los finales creados por sus compañeros y añadiendo comentarios al margen. Estos comentarios podían ser tanto opiniones sobre lo leído, el interés o gusto que habían despertado en ellos, como también comentarios o sugerencias en relación con la forma en que se había redactado, de este modo los alumnos se corregían entre ellos faltas de ortografía, incoherencias o formas de expresión, y se ayudaban con el objeto de conseguir, entre todos, finales originales y bien redactados.

3.6. 6ª EXPERIENCIA: ESCRITURA CREATIVA CON *PUPPET PALS 2*: EL QUIJOTE

Las tecnologías de la información y la comunicación facilitan el acercamiento a las obras literarias, aunque, como apunta Llorens, (en Cleger y de Amo, pp. 317-320), es complicado encontrar obras clásicas destinadas al público infantil. Con todo, existen además de las bibliotecas y repositorios electrónicos, páginas web que ofrecen materiales y recursos didácticos sobre las obras literarias y que facilitan su introducción en el aula a la par que se potencia el uso de las TIC. Para llevar a cabo esta experiencia, se recurrió a la editorial *weeblebooks.com*, creada a iniciativa de un grupo de docentes de un colegio de Madrid que se encontraron igualmente en la necesidad de utilizar recursos literarios adaptados a niños de diferentes niveles, y que tal y como ellos mismos exponen al comienzo del libro (p.7) “*crea y edita libros infantiles y juveniles divertidos, modernos, sencillos e imaginativos para los niños y jóvenes del siglo XXI*”. Se tuvo acceso, de este modo, a una versión electrónica adaptada de *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*. Este logro era decisivo, puesto evitaba el cierto aburrimiento que en los niños hubiera podido conllevar el recurrir una vez más a la lectura

compartida, mientras que, por el contrario, permitía mostrar al alumnado las posibilidades que Internet ofrece para la lectura.

La experiencia como tal recogía la lectura de la obra cervantina adaptada, así como un pequeño diálogo o puesta en común, en la que los alumnos intervenían aportando sus descripciones de los personajes, relatando nuevamente las aventuras leídas y, en definitiva, confirmando la adquisición de un conocimiento básico del argumento de la obra y de los caracteres de los personajes implicados en ella. A continuación, se propuso a los niños que, por grupos, redactaran una *segunda* parte de la obra. Cada grupo debía imaginar y escribir una nueva aventura del Quijote y Sancho Panza. A modo de anécdota, no es la primera ocasión en la que se escribe una continuación de El Quijote de La Mancha. Como Martos recuerda (en Campos, M., Campos, M., F.-Fígares, M., Núñez, G., Martos, 2010, p. 233), Alonso Fernández de Avellaneda escribió el segundo tomo un año antes incluso de que Cervantes escribiera la segunda parte.

Nuestra intención, en cualquier caso, era abrir las puertas a la imaginación y la creatividad de los niños a través de una actividad motivadora, que permitiese, además de conocer el clásico cervantino, poner en uso las nuevas tecnologías y, por qué no, practicar la expresión escrita y artística. En este sentido, se animó a los niños a dibujar a los personajes, a inventar los suyos propios y a crear los escenarios y otros elementos que aparecieran en sus relatos. Seguidamente y haciendo nuevamente uso de la tableta electrónica, se procedió a la digitalización en formato audiovisual de las nuevas aventuras de Don Quijote y Sancho Panza. En primer lugar, se escanearon las imágenes con la herramienta *My Scan* para posteriormente guardarlas dentro de la aplicación *Puppet Pals 2*. Esta aplicación incluye una galería con gran variedad de recursos en cuanto a personajes y escenarios, por lo que cada grupo decidía si quería o no usar elementos propios de la aplicación como complemento a los creados por ellos y, en su caso, cuáles. La aplicación permite editar el escenario, añadir a los personajes y grabar la narración y/o las intervenciones de cada personaje; permite así mismo y de forma táctil, llevar los personajes a la escena, moverlos, agrandarlos, empequeñecerlos, darles movimiento, etc. La única cuestión que se debía de

tener en cuenta previamente era la narración en voz alta de las intervenciones, dado que para conseguir la expresión y entonación adecuadas era conveniente que los niños ensayaran la lectura dramatizada de las mismas.

Las aventuras, una vez creadas, pudieron extraerse de la aplicación y exportarse para su difusión entre el alumnado.

4. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Estas seis experiencias han permitido dar a conocer a los niños varias obras propias de la literatura clásica infantil y juvenil y ayudarles a descubrir el gozo que despierta su lectura. Núñez acude a Mendoza (en Bermúdez y Núñez, 2002, p.52) para argumentar la dificultad que supone para los niños la lectura de los clásicos; para conseguir que ellos disfruten con ella, es imprescindible acercarlos los textos de forma que les resulte fácil y asequible, atractiva e interesante. Estas experiencias muestran como las nuevas tecnologías responden a estas necesidades. Los análisis contrastados realizados de las diferentes versiones de una misma obra han permitido a los alumnos no sólo profundizar en la comprensión de los textos, sino a conocer estrategias útiles para la mejora de sus propios escritos, lo que, por otro lado, les ayudaba a entender la utilidad de las tareas que realizaban.

Descubrir el enriquecimiento que aporta un buen intertexto lector ayudó significativamente a los niños a reconocer la importancia no sólo de la lectura en sí misma, sino también de conocer múltiples y diferentes textos literarios, lo que derivaba, así mismo, en una mayor motivación para la adquisición del hábito lector.

Otro aspecto importante que se tuvo en cuenta fue el carácter voluntario de las actividades. Tal y como apunta Rienda (en Bermúdez y Núñez, 2002, pp. 33-34), para que se desarrolle el gusto por la lectura es esencial que el propio lector sea el que decide leer e integrarse en la actividad propuesta. Aceptando esta sugerencia, en ningún momento se obligó a los niños a realizar estas actividades. El título de este capítulo “propuestas innovadoras...”, se hacía también extensible a los niños. Siempre había alternativas que se les proponía a aquellos que no

quisieran participar. La realidad es que fueron muy contados los alumnos no parecían muy convencidos, normalmente por considerar que la tarea les exigía un esfuerzo excesivo y coincidiendo en todos los casos con alumnos que mostraban un mayor rechazo no ya a la lectura, sino a las tareas escritas, entre otras consideraciones. Sin embargo, aunque rechazaran la actividad en un primer momento, el entusiasmo reflejado en la cara y actitud de sus compañeros les hacía reconsiderar su decisión e integrarse activamente a ella.

Estas experiencias también muestran, en consecuencia, como no sólo la labor mediadora del docente en el aula sino también la interacción entre iguales, son capaces de promover la motivación a la lectura y de influenciar positivamente en el desarrollo de las distintas habilidades del lenguaje y de despertar la imaginación y la creatividad.

En todas experiencias, el uso de herramientas propias de las nuevas tecnologías propició la participación activa y dinámica de los alumnos, quienes mostraban fuertes deseos de aprender el uso de aplicaciones nuevas o de mejorar sus destrezas en aquellas que ya conocían.

5. AGRADECIMIENTOS

A Pilar Núñez Delgado y a Aurora Bueno Cavanillas, directoras de la tesis doctoral que da impulso a la práctica y difusión de estas experiencias y apoyan con enorme paciencia su elaboración entrelazada con los quehaceres propios de una docencia vocacional e intensiva en el aula.

6. REFERENCIAS

- Bermúdez, M. y Núñez, P. (2012). Canon y educación literaria. Octaedro: Barcelona.
- Arbonés, C., Prats, E. and Sanahuja, E. (2015). Literatura 2.0 en el aula. Octaedro: Barcelona
- Campos, M., F.-Fígares, Núñez y Martos, (2010). ¿Por qué narrar? Cuentos narrados y por narrar. UCLM: Cuenca
- De Amo, J.M., Cleger, O y Mendoza, A. (2014). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital. Octaedro: Barcelona

- De Amo, J. M. y Núñez, P. (2020). *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Octaedro: Barcelona
- El Quijote. Adaptación de Sánchez, T., Chacón, M.J., Navarro, E., Fuente, M.A., Pedrero, J.L., Muñoz, E., de la Rosa, C., y Rodríguez, F.
<https://weeblebooks.com/libros/Don%20Quijote%20de%20la%20Mancha.pdf>,
- Informe España 2016 / Cátedra J.M. Martín Patino ; [coordinación y edición Agustín Blanco y Antonio Chueca]. -- Madrid : Universidad Pontificia Comillas, 2016. <https://blogs.comillas.edu/informe-espana/informe-espana-2016/>
- Jiménez, R. y Romero, M. F. (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Octaedro: Barcelona.
- Matute, A.M. (1965): *El polizón del “Ulises”*. Barcelona: ed. Lumen
- Mederer, B., Cavanillas, A. y Núñez, P. (2019). *Towards A Healthy Diet by the Hand of Phileas Fogg and Passepartout*. Proceedings of The International Conference on Teaching, Learning and Education. DOI: <https://www.doi.org/10.33422/ictle.2019.03.165>
- Mendoza, A. (2012): *Leer hipertextos*. Barcelona: Octaedro
- Rodari, G. (1971). *Cuentos para jugar*.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/secundaria/files/2011/12/veinte-cuentos-de-Gianni-Rodari-con-tres-finales-.pdf>
- Twain, M. (2018). *La vuelta al mundo en 80 días. Clásicos a medida*. Ana Alonso. Anaya: Madrid
- TWAIN, M. (2017): *Las aventuras de Tom Sawyer*. Clásicos Alfaguara. 1ª ed. Barcelona: Alfaguara
- TWAIN, M. (2007): *Tom Sawyer*. Clásicos a medida. Adaptación de Lourdes Íñigo Barrera. 18ª ed. 2017. Madrid: Anaya
- TWAIN, M. (1974): *Las aventuras de Tom Sawyer I y II*. Biblioteca de Bolsillo Junior. 2ª ed. 1978. Barcelona: La Gaya Ciencia, S.A.
- TWAIN, M. (2018): *La vuelta al mundo en 80 días. Clásicos a medida*. Adaptación de Ana Alonso. Madrid: Anaya
- VERNE, J. (2017): *La vuelta al mundo en 80 días*. Adaptación de Jesús Cos. RBA Molino.
- VERNE, J. (1987): *La vuelta al mundo en 80 días*. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

SECCIÓN III

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN EN
LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS:
ESPECIAL ATENCIÓN AL IMPACTO DE LA
INTERNACIONALIZACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS Y
TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y MÁSTER

EL CONCURSO CREA INGENIOS: UN APORTE DE CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTOS A LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TELLY YARITA MACÍAS ZAMBRANO

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías

CARMEN LILIANA MERA PLAZA

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías

VERÓNICA DEL PILAR ZAMBRANO BURGOS

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías

LUZ DEL CARMEN GALARZA SANTANA

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías

1. INTRODUCCIÓN

El concurso CREA INGENIOS es un evento académico-científico que propende los conocimientos, el rescate de los saberes ancestrales, la creatividad y la innovación técnica-tecnológica de los estudiantes de formación tecnológica superior del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías, ciudad de Portoviejo, Ecuador.

Este evento académico científico le fue inspirado a la autora, en un evento nacional propiciado por la Secretaría de Educación superior, Ciencia, Tecnología e innovación de Ecuador, 7 años atrás.

El Crea Ingenios ha sido desarrollado durante 3 años consecutivos por el mencionado Instituto, excepto el año 2020 debido a la covid-19. La cuarta edición ha sido programada para el mes de agosto del año 2021.

1.1. LOS SABERES ANCESTRALES

1.1.1. Antecedentes

La Constitución de Ecuador, en su Título VII inherente al régimen del buen vivir, sección octava, establece que

[...] el sistema nacional de ciencia, tecnología y saberes ancestrales “en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía, tendrá como finalidad: recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales”, siendo responsabilidad del estado “Garantizar la libertad de creación e investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente, y el rescate de los conocimientos ancestrales.

Siendo el organismo competente la Secretaría de Educación superior, ciencia, tecnología e innovación (SENESCYT) que coordina el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, el cual implica:

“El conjunto coordinado y correlacionado de normas, políticas, instrumentos, procesos, instituciones, entidades e individuos que participan en la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación, para generar ciencia, tecnología, innovación, así como rescatar y potenciar los conocimientos tradicionales como elementos fundamentales para generar valor y riqueza para la sociedad” (Asamblea Nacional, 2016)”.

La SENESCYT promueve la protección de los conocimientos tradicionales, esta entidad tiene la función de destinar presupuesto para la gestión y protección de los saberes ancestrales, asesorar en las negociaciones de las comunidades e interesados, emitiendo su criterio favorable al final del proceso (Reyes, 2017), además de “otorgar el consentimiento en caso de que el Estado subrogue los derechos de los legítimos poseedores, así como determinar el reparto de beneficios (Asamblea Nacional, 2017)”.

Así también, el Código Orgánico de la economía social de los conocimientos, la creatividad e innovación (COESC), legisla entre otros, el derecho de los ciudadanos a su conocimiento tradicional, establecido en el artículo 513, que reza “los legítimos poseedores son las comunidades, pueblos, nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el

pueblo montubio y las comunas legalmente reconocidas que habitan en el territorio nacional” (Asamblea Nacional, 2016).

1.1.2. Conceptualización

Los saberes ancestrales constituyen conocimientos tradicionales de saberes y prácticas conservados a lo largo del tiempo por los pueblos originarios configurando una particularidad de su variada identidad entre distintas nacionalidades de pueblos indígenas y que han sido transmitidos por generaciones durante siglos determinando un vínculo armónico con la Pacha Mama considerada como un eje central de los saberes ancestrales (Villalba & Inga, 2020).

“Son los conocimientos que guardan nuestros mayores, que han sido transmitidos de generación en generación y han servido para guiar a sus descendientes y al pueblo o comunidad por el camino del bien y en armonía con la naturaleza. Estos conocimientos son diversos, tienen relación con el cultivo de valores, cuidado del ambiente, religiosidad, medicina ancestral, gastronomía, música, danza, cantos para la vida y la muerte, entre otros; es decir, son los que mantienen viva la identidad cultural de un pueblo o comunidad”. (FLACSO Ecuador, 2015)

Los saberes ancestrales, tradicionales y populares del Ecuador constituyen un fundamento de la gestión del conocimiento, que están concebidos en el plan nacional del Buen Vivir (Sumak Kawsay) 2013-2017, cuya inspiración es la propia sabiduría ancestral que comprende el buen conocer (Sumak Yachay) hacia el buen vivir (Sumak Kawsay) (Crespo & Vila, 2014).

En este contexto, intervienen, además, la memoria colectiva y la tradición oral.

1.1.3. La memoria colectiva

“La memoria colectiva está compuesta por un conjunto estable de narraciones e inscripciones del pasado, significativas en el presente, así como por elementos hechos de necesidades e intereses de un ahora siempre cambiante. Las interpretaciones del pasado son siempre hechas desde el presente; la memoria está localizada en el presente a manera de ejercicio permanente y dinámico de la definición de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. En esta medida, la memoria

colectiva es un elemento central en la construcción de la identidad de los pueblos, permite el reconocimiento de un pasado común que afirma los sentidos compartidos de pertenencia en el tiempo (FLACSO Ecuador, 2015)”.

Las memorias colectivas se expresan como “una narración con un principio, una parte media y un final. El resto de los sucesos o desaparecen o se fusionan con los más recordados”. En ellas se guardan varios sucesos o hechos, algunos relacionados con mitos, hazanas, héroes, que tienen mucha importancia para la comunidad, no obstante, quedan rezagados y poco atendidos los acontecimientos negativos que no vale la pena recordar y han preferido olvidar porque han afectado su ideología de grupo (Angulo, 2017).

“La memoria colectiva es esa construcción de voluntades humanas que buscan construir un sentido del presente. Su herramienta principal se ubica en los antecedentes a manera del pasado. La memoria es una continuidad que busca perdurar como signo de identidad. No es un recuerdo de las sensibilidades o emociones humanas, sino un signo de presencia y confrontación con los demás grupos o individuos”. (Romero, Arciga, & Mendoza, 2014)

En ese mismo contexto, (Otero, 2011) expresa:

“Es esa reconstrucción de un pasado significativo que se hace desde el presente, tiempo que requiere, en ciertos momentos, cierto sentido, encontrar brújula cuando se ha perdido, porque cuando el sinsentido hace acto de presencia hay que buscarlo en algún sitio y en ocasiones se encuentra en el pasado, pero no cualquier pasado sino aquello que ha impactado a una sociedad, como sus gestas, sus hazañas, aquello que se celebra, aquello que ha dolido, aquello que ha dotado de cierto regocijo al grupo”.

1.1.4. La tradición oral

La tradición oral es la historia verídica de un pueblo o de una sociedad, que la gente cuenta en voz baja, que son vivencias y elementos culturales que mantienen viva la identidad de un pueblo y que se han venido transmitiendo de generación en generación y pasa a formar parte de la tradición oral de un pueblo, de una sociedad que avanza a través de sus vivencias y sus tradiciones (FLACSO Ecuador, 2015).

“Es el conjunto de testimonios concernientes al pasado, que se transmiten de boca a oído de generación en generación” (Bernal, 2000).

[...] En la tradición oral intervienen algunos elementos, tales como la verbalidad, el pasado y la indirecta.

La verbalidad incluye lo hablado, lo contado y no aquellos testimonios que emplean otros medios para su transmisión, como la escritura, la pintura, la escultura, los íconos, las imágenes.

El pasado refiere testimonios hablados [como los rumores y las noticias, por ejemplo] que, sin embargo, no son tradición oral porque no han hecho el recorrido temporal de una generación a otra, no han sufrido la prueba del tiempo.

La indirecta comprende la versión y los comentarios de los participantes en cualquier acontecimiento desencadenan a su vez, toda una serie de testimonios que son transmitidos de boca en boca y de generación en generación y aprendidos de oídas por personas que no participaron en ellos; estos últimos son testimonios indirectos (Jiménez, 2017).

Existen algunas maneras de hablar de memoria colectiva, una de ellas es mediante el pensamiento que le otorga el modo colectivo a la memoria individual, provocando la recuperación de los conocimientos compartidos y vivencias de los individuos que compartieron un pasado semejante”. (Manero & Soto, 2005)

1.2. LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

1.2.1. Antecedentes

Para hablar de innovación, es importante acercarse al significado de innovación social, el cual comprende algunas concepciones, entre las cuales es concebida como “un proceso cultural producto de una comunidad concreta, obliga a objetivar cuáles serían las variables de los sistemas culturales y los procesos de acción social que impulsan el desarrollo de la innovación en cada contexto específico” (Hernández, Tirado, & Ariza, 2016).

En el contexto de la innovación se enmarca el sistema de innovación, como

“una poderosa metáfora para describir las muchas interacciones entre varias instituciones, organizaciones y empresas participantes, que en su mayoría funcionan independientemente unas de otras”. (Mullín, 2003)

La innovación requiere de la cooperación de actores sociales, públicos y privados, mediante el uso de infraestructuras y vínculos sistémicos que las naciones desarrollan denominadas sistema nacional de innovación, el cual determina las habilidades para promover el conocimiento hacia la productividad (CEPAL, 2020).

1.2.2. Conceptualización

La innovación es un componente muy importante para el desarrollo regional y de las naciones, una definición de está es:

“Un proceso dinámico de interacción que une agentes que trabajan guiados por incentivos de mercado [como las empresas] y otras instituciones [como los centros públicos de investigación y las instituciones académicas] que actúan de acuerdo con estrategias y reglas que responden a otros mecanismos y esquemas de incentivos (CEPAL, 2020)”.

Otra definición de innovación implica:

“La interacción entre las oportunidades del mercado y el conocimiento base de la empresa y sus capacidades; implica la creación, desarrollo, uso y difusión de un nuevo producto, proceso o servicio nuevo y los cambios tecnológicos significativos de los mismos. Implica también cambios en las formas de organización y administración: métodos de organización, reingeniería de procesos, planeamiento estratégico, control de calidad, etc. (Díaz & Kuramoto, 2010)”.

De tal manera que el análisis de la innovación tecnológica es “el resultado de un conjunto de procesos de aprendizaje en los que se hace necesario un mayor análisis para su entendimiento, con el propósito de conocer la dinámica del proceso de innovación tecnológica” (Benavides, 2004).

En este sentido, al proceso de innovación involucra una serie elaborada de extensiones y refinamientos conocidas comúnmente como el aprender haciendo y el aprender utilizando (David, 2000).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Promover la investigación académica en los estudiantes de las diferentes carreras de formación tecnológica de la institución, en sus diferentes niveles, con base en la creatividad para poder efectuar la recuperación de los conocimientos tradicionales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar la innovación tecnológica de los procesos involucrados en dichos saberes ancestrales.
- Realizar la difusión de estos conocimientos en eventos académico - científicos locales
- Publicar los trabajos de investigación ganadores de los primeros lugares en los diferentes componentes de participación, en revistas científicas

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en el paradigma positivista, dentro del cual, se aplicó el enfoque cuantitativo de la investigación, “El positivismo y post positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa, los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado, para en una última instancia, predecirlo y controlarlo” (Hernández, et al., 2010).

Un diseño de investigación no experimental de tipo transeccional descriptivo para la recolección de los datos del concurso Crea Ingenios y todos sus componentes de investigación para poder realizar la redacción con la información obtenida.

El diseño no experimental de tipo longitudinal de análisis evolutivo permitió examinar los cambios que se han ido generando en cada una de las tres ediciones del concurso Crea Ingenios, durante los años 2017, 2018 y 2019.

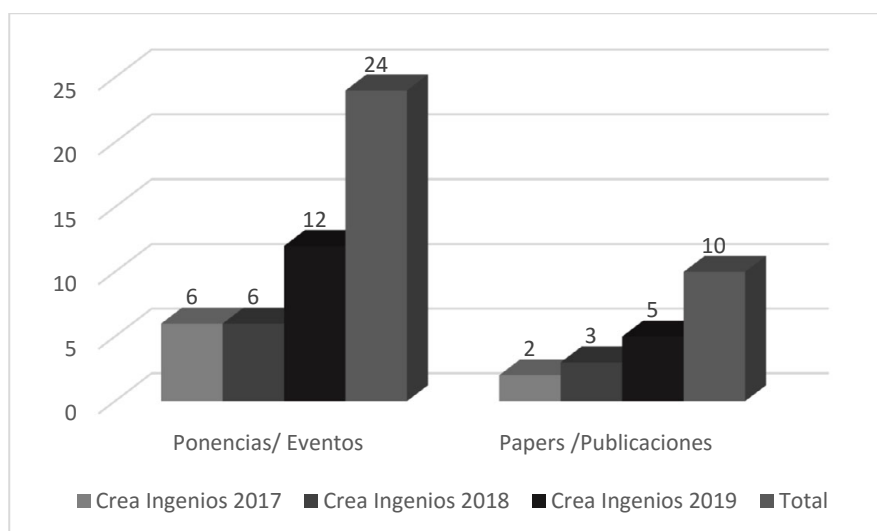
Para la recolección de datos se aplicaron fuentes de información primaria como la revisión documental de estadísticas obtenidas en los años 2017, 2018 y 2019, que corresponden a las 3 ediciones del concurso.

Mediante el uso del método analítico se realizó la discusión y análisis de la información, presentada mediante tablas y figuras.

4. RESULTADOS

Durante las tres ediciones del concurso, se promovieron tres componentes de investigación, los saberes ancestrales y la innovación, en el gráfico (1) se resumen los resultados de las tres ediciones, 2017, 2018 y 2019.

GRÁFICO 1. Resumen de los resultados de las tres ediciones del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.



Nota: Tomado del archivo Crea Ingenios. Elaboración propia.

En las 3 ediciones del Concurso de investigación estudiantil CREA INGENIOS, los estudiantes ganadores de los 3 primeros lugares participaron en 24 eventos académico-científicos y publicaron 10 papers y resúmenes. 3 grupos con un total de 7 estudiantes se titularon como

Tecnólogos Superiores en Agropecuaria, bajo la modalidad de artículo científico.

La tabla (1) muestra el resumen de la edición 2017 del concurso.

TABLA 1. Resumen de la Edición 2017 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Componentes	Grupos Participantes	Reconocimientos Otorgados
Saberes ancestrales	8	3
Innovación tecnológica	2	2
Total	10	5

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPTM
Fuente: elaboración propia

En la primera edición del concurso 2017, se contó con la participación de 10 grupos de estudiantes, predominando la participación en el componente de saberes ancestrales. Se otorgaron 5 reconocimientos en total.

La figura (1) muestra una fotografía de la tercera edición del concurso.

FIGURA 1. Estudiantes, tutores y evaluadores de la tercera edición del concurso Crea ingenios 2019.



Fuente: Archivo de Crea Ingenios

La tabla (2) a continuación, detalla los resultados de la edición 2017.

TABLA 2. Resultados de la Edición 2017 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Resultados	#	No. Estudiantes participantes
Ponencias participantes en evento académico Jornadas académicas Instituto Superior Tecnológico ISTPEM	5	10
Participación en Concurso Nacional de reconocimiento a la investigación estudiantil GALARDONES NACIONALES, promovido por la SENESCYT	2	4
Publicación de papers en revistas científicas	2	4
Total	9	18

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPEM
Fuente: elaboración propia

En la edición 2017, los estudiantes ganadores de los 3 primeros lugares lograron participar en un concurso nacional de investigación estudiantil con 2 trabajos, participaron con 5 ponencias en el evento académico institucional del ISTPEM y realizaron 2 publicaciones en revistas científicas. La tabla (3) siguiente, expone el resumen de la edición 2018 del Crea Ingenios.

TABLA 3. Resumen de la Edición 2018 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Componentes	Grupos Participantes	Reconocimientos otorgados
Saberes ancestrales	12	3
Innovación tecnológica	2	2
Total	14	5

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPEM
Fuente: elaboración propia

En la 2º edición del concurso, se registraron 14 grupos de investigación estudiantil, logrando 5 reconocimientos en los componentes de saberes ancestrales e innovación tecnológica.

En la tabla (4) se presentan los resultados de la 2º edición 2018 del concurso.

TABLA 4. Resultados de la Edición 2018 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Resultados	#	No. Estudiantes participantes
Ponencias participantes en evento académico Jornadas académicas Instituto Superior Tecnológico ISTPEM	5	7
Ponencias participantes en la III Convención Científica Universidad Técnica de Manabí	1	1
Publicación de papers en revistas científicas	3	3
Total	9	11

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPTM
Fuente: elaboración propia

En la 2º edición se lograron resultados de investigación con 10 estudiantes, de los cuales se lograron 3 publicaciones en revistas científicas y 5 ponencias en el evento académico institucional ISTPEM, además de 1 ponencia en la III Convención Científica internacional de la Universidad Técnica de Manabí.

En la tabla (5) puede apreciarse el resumen de la 3º edición 2019 del concurso Crea ingenios.

TABLA 5. Resumen de la Edición 2019 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Componentes	Grupos Participantes	Reconocimientos Otorgados
Saberes ancestrales	8	3
Saberes ancestrales + Innovación	6	3
Innovación tecnológica	6	3
Total	20	9

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPTM
Fuente: elaboración propia

La tercera edición 2018 del concurso tuvo 20 grupos participantes, un incremento significativo respecto de la edición anterior 2018, con énfasis en el componente de saberes ancestrales y con la variante del componente combinado de saberes ancestrales e innovación tecnológica, logrando reconocer 9 participaciones en los tres primeros lugares.

La tabla (6) describe los resultados de la tercera edición del evento en el año 2019.

TABLA 6. Resultados de la Edición 2019 del Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos e innovación técnica tecnológica Crea Ingenios.

Resultados	#	No. Estudiantes participantes
Ponencias participantes en evento académico Jornadas académicas Instituto Superior Tecnológico IST-PEM	9	23
Titulación de estudiantes con artículos académico - científicos	3	7
Publicación de papers en revistas científicas	5	11
Total	17	41

Nota: Tomado del archivo del Concurso Crea Ingenios - ISPTM
Fuente: elaboración propia

En el evento del 2019 del concurso Crea Ingenios se lograron publicar 5 trabajos de investigación estudiantil en revistas indexadas, 3 grupos constituidos por 7 estudiantes se titularon con papers y se obtuvo una participación de 23 estudiantes con 9 ponencias en las Jornadas académicas – científicas del Instituto Superior.

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 evento académico denominado Concurso de reconocimiento a la creatividad, conocimientos, saberes ancestrales e innovación tecnológica CREA INGENIOS, ha contribuido al fomento de la investigación estudiantil y docente, fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución de formación tecnológica Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías, Ecuador.

El concurso Crea Ingenios es una fuente de inspiración, creada desde los cimientos de “En todo: Amar y servir”, del “Ser más para servir mejor”, desde la humildad del corazón de una “docere” dirigido a quienes, al ingresar a una institución de educación superior tecnológica, confrontan el camino del saber hacer investigación, desde el ser, para consecuentemente, generar el tener.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un agradecimiento de Luz y Amor a la señora licenciada Blanca Celina Meza Cruz, catedrática, Rectora del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías, quien creyó en que la investigación es una inspiración que nace desde el corazón, apoyando y promoviendo los saberes ancestrales de nuestras raíces montuvias.

Al grupo de la naciente Unidad de Investigación (UIITT) del ISTPEM, Ricardo Muñoz, Javier Rivadeneira, Javier Macías y Jimmy Loor, con quienes compartimos la experiencia única de iniciar en el camino de la investigación académica, experimentando la innovación tecnológica enfocada a la transferencia de tecnología hacia la comunidad.

A los compañeros del ISTPEM, Johanna Moreira, Rosita Giler, Raúl Chun, Rocío García, Senia Delgado, Fabián Vera, Adrián Hernández, Verónica Palma, Doris Sancán, Gemita Benítez, Luis Betancourt, Milton Vega, quienes se unieron a la barca de la investigación académica

científica, motivando a nuestros estudiantes y acompañándolos durante todo el proceso, previo al Concurso en cada una de las ediciones.

A todos los evaluadores de las diversas ediciones del Concurso, catedráticos investigadores de las diversas instituciones de educación superior del Ecuador y del extranjero, quienes brindaron todo su contingente profesional y humano, durante las largas jornadas de trabajo.

De manera especial, a mis entrañables amigos, María Rodríguez Gámez y Antonio Vásquez Pérez, quienes, en cada edición del Concurso, brindaron su apoyo de corazón, intelecto y gestión en la difusión y divulgación de la ciencia desde la academia.

8 REFERENCIAS

- Angulo, E. (2017). La memoria colectiva. *Ciencia infusa*, 1-13.
<https://culturacientifica.com/2017/06/19/la-memoria-colectiva/>
- Asamblea Nacional . (2017). Reglamento al COESC. Quito, Pichincha, Ecuador: Suplemento del Registro Oficial.
- Asamblea Nacional. (2016). Código orgánico de la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial.
- Benavides, O. (2004). LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA DESDE una perspectiva evolutiva. *Cuadernos de Economía*, 23(41), 49-70.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47722004000200003
- Bernal, G. (2000). *Tradición oral. Escuela y modernidad*. Bogotá: Aula Abierta.
- CEPAL. (2020). *Acerca de Innovación, ciencia y tecnología*.
<https://www.cepal.org/es/temas/innovacion-ciencia-y-tecnologia/acerca-innovacion-ciencia-tecnologia>
- Crespo, J., & Vila, D. (2014). *SABERES Y CONOCIMIENTOS ANCESTRALES, tradicionales y populares: EL BUEN CONOCER Y EL DIÁLOGO DE SABERES DENTRO DEL PROYECTO BUEN CONOCER – FLOK SOCIETY*. Stream 5: Comunidades, Policy Doc ID: 5.2.
<https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- David, P. (2000). Clio and the economics of QWERTY. *American Economic Review*, 75(1), 332-337.

- Díaz, J., & Kuramoto, J. (2010). *Evaluación de políticas de apoyo a la innovación*. Lima: GRADE.
https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Estudio_Background_Spanish_version13072010.pdf
- FLACSO Ecuador. (2015). *Etnohistoria de los pueblos y nacionalidades originarias de Ecuador*. Quito: CARE Ecuador.
<https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2016/02/Modulo-2.pdf>
- Hernández, J., Tirado, P., & Ariza, A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 88(1), 164-199.
<https://www.redalyc.org/pdf/174/17449696006.pdf>
- Jiménez, M. (2017). La tradición oral como parte de la cultura. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC*, 11(20). <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art28.pdf>
- Manero, R., & Soto, M. (2005). Memoria colectiva y construcción social. *ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA*, 10(1), 171-189. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210112.pdf>
- Mullín. (2003). *Un análisis del sistema peruano de innovación*. Lima.
- Otero, R. (2011). *La memoria colectiva y la construcción de la identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-034/47.pdf>
- Reyes, Y. (2017). *Protección jurídica de saberes ancestrales vinculados a la biodiversidad del Ecuador en el marco normativo vigente*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14346/DISERTACI%c3%93N_YEN%c3%81N_REYES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, J., Arciga, S., & Mendoza, J. (2014). Memoria colectiva. Procesos psicosociales. *Región y sociedad*, 26(59), 303-310.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v26n59/v26n59a11.pdf>
- Villalba, M., & Inga, C. (2020). Saberes ancestrales gastronómicos y turismo cultural de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo. *Cumbres*, 6(2), 65-82.

EMPODERAMIENTO INDÍGENA BRASILEÑO MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

ABAD-MERINO, SILVIA
Universidad de Córdoba

SEGOVIA-AGUILAR-, BLAS
Universidad de Córdoba

GARCÍA-CABRERA, MARÍA DEL MAR
Universidad de Córdoba

MAURICIO DE SOUSA, MARCONDY
Universidad de Sao Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior es consecuencia de la superación de las posturas asimilacionistas respecto a poblaciones que tradicionalmente han estado excluidas (Vieira y Quack, 2016; Mello, de Souza & Palomino, 2018). Este proceso de transformación educativa está presente en los últimos treinta años a partir de las reivindicaciones de los pueblos originarios y agentes sociales afines al movimiento indígena en Brasil; si bien en el contexto latinoamericano ha mantenido un recorrido similar, aunque con enfoques diferenciados (Mato (coord.), 2015).

Uno de los ejes del debate sobre la educación superior y los pueblos indígenas se focaliza en el cuestionamiento de los modos en que se genera el conocimiento desde una perspectiva eurocéntrica, que ignora conocimientos ancestrales de las culturas de las comunidades. Las críticas desde el denominado interculturalismo crítico (Tubino, 2007; Prada y López, 2009) alertan de las dificultades para hacer posible un diálogo intercultural igualitario entre los saberes indígenas y la

academia; y ante el peligro de las prácticas asimilacionistas plantean alternativas que han cristalizado en modelos de universidades indigenistas (Mateos Cortes & Dietz, 2016) y otras experiencias formativas que recuperan un escenario verdaderamente intercultural (Navia Antezana; Czarny & Salinas Sánchez, 2019; Webb & Sepúlveda, 2020).

En el caso de la Universidad Federal de São Carlos, la trayectoria seguida ha sido fruto de un intenso diálogo entre los liderazgos tradicionales indígenas y los académicos y gestores preocupados por la inclusión de la diversidad cultural en la universidad como un factor transformador. Podemos destacar la aprobación por el Consejo Universitario en 2007 del Programa de Acciones Afirmativas (PAA). Desde este momento, la UFSCar viene reservando plazas para estudiantes afrodescendientes e indígenas procedentes de las escuelas públicas a través de un proceso selectivo específico (Vestibular Indígena). Posteriormente, las pruebas de acceso se pudieron realizar en cuatro regiones del país, lo que favoreció el acceso a este tipo de estudiantes. Por otro lado, la creación del Centro de Culturas Indígenas (2012) conformó un espacio de encuentro y debate intercultural sobre las acciones prioritarias. En octubre de 2013 la UFSCar recibió al profesor Dr. Donaldo Macedo, de la Universidad de Boston, intelectual que trabajó con Paulo Freire en la elaboración de "Alfabetização: leitura de mundo–leitura da palavra" (Freire y Macedo, 2013) y la Profa. de Mello lo presentó en la PAA-UFSCar a los estudiantes indígenas. Donaldo Macedo, participó sus ideas sobre cómo avanzar en una educación transformadora, juntamente con los estudiantes del Centro de Culturas Indígenas-UFSCar y académicos. Surgió en aquel momento la propuesta para que la universidad estableciera los "Estudios Indígenas". La intención fue, a partir de dicha interlocución, trazar una propuesta de profundización de relaciones y conocimientos a partir de la presencia indígena en la universidad. Se entendió que tal intento podría generar innovación curricular con la presencia de epistemologías indígenas en los cursos, al mismo tiempo que el avance en la internacionalización de la universidad para la formación y para la producción de conocimiento respecto a las culturas indígenas. Esta sería la contribución del proyecto al Centro de Referencia de Estudios Indígenas de la UFSCar.

1.1. FORTALECIMIENTO DE LIDERAZGO INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD

El proyecto Indi Age (Rodrigues de Mello & Raimundo-Reyes, 2021) surgió en 2014 con la pretensión de crear nuevos entornos de excelencia en la educación superior para los estudiantes de las comunidades indígenas de Brasil, teniendo como finalidad el fortalecimiento del liderazgo académico e investigador de los participantes. Este nuevo horizonte, hecho realidad a través de este proyecto, ha supuesto una experiencia de internacionalización con una universidad europea, la Universidad de Córdoba, marcando una senda para mejorar las competencias académicas, investigadoras y socioculturales de los y las estudiantes, de manera que puedan seguir progresando en los estudios de postgrado y en su trayectoria académica, siendo a la vez referentes universitarios en sus propias comunidades y entre los universitarios indígenas. La cooperación de equipos multidisciplinares de investigadores de las universidades participantes (UFSCar y UCO) con estudiantes durante sus estancias anuales permiten profundizar en la innovación curricular de la universidad receptora, ampliando su perspectiva inclusiva e intercultural (Rodrigues de Mello, Segovia, de Sousa & Sena, 2019). Al mismo tiempo, ha permitido la construcción de conocimiento conjunto entre los investigadores e investigadoras y los universitarios indígenas.

1.2. EMPODERAMIENTO INDIVIDUAL Y COMUNITARIO

De acuerdo con Soler et al. (2014), podemos vincular el concepto de empoderamiento a un proceso de crecimiento y fortalecimiento de la confianza de las personas y las comunidades que les permite promover cambios tanto a nivel individual como colectivo. Para estos autores, “implica la autorrealización, emancipación de los individuos y comunidades, el reconocimiento de los grupos/comunidades y la transformación social” (Soler et al., p. 54).

El empoderamiento y la participación comunitaria son estrategias importantes en todo el mundo para aliviar la pobreza y la exclusión social. El empoderamiento se entiende como un proceso de acción social que promueve la participación de personas y comunidades para conseguir

mejoras de calidad de vida y justicia social (Tsey et al. 2010). En este sentido, experiencias como el “Family Wellbeing Empowerment Programme”, realizado en Australia, han demostrado la efectividad de realizar acciones estructuradas de apoyo con comunidades indígenas para la mejora de sus condiciones de vida. Este programa comenzó en el año 1993 e inicialmente se diseñó como un apoyo grupal informal que desembocó en acciones de aprendizaje más estructuradas y sistemáticas desarrolladas en diferentes localizaciones del país a lo largo de varios años. La investigación sobre el impacto de estas intervenciones (Tsey et al. 2010) evidencia los beneficios del programa de empoderamiento en las comunidades indígenas australianas: los participantes ponen de manifiesto cambios significativos en su identidad personal, (imagen más positiva de sí mismos, mayor confianza en sus posibilidades), en su posicionamiento como parte de un colectivo, resituando sus relaciones con la comunidad y desarrollando la consciencia de las posibilidades de transformación social.

2. OBJETIVOS

El estudio que presentamos se abordó con la finalidad de identificar factores de autodeterminación individual y comunitaria, así como de incremento de la calidad de vida y la justicia social, implicados en los procesos de empoderamiento derivados de la participación de estudiantes indígenas brasileños en programas de internacionalización universitaria. Concretamente, la investigación se orientó hacia la consecución de los siguientes objetivos:

- Identificar factores de autodeterminación individual y comunitaria implicados en los procesos de empoderamiento desarrollados durante la experiencia de internacionalización universitaria.
- Determinar los factores de incremento de la calidad de vida y la justicia social derivados de la participación en programas académicos de internacionalización.

- Diseñar acciones transformadoras que favorezcan el empoderamiento de las comunidades indígenas.
- Informar a la política educativa sobre prácticas de acción positiva que fomentan las contribuciones y las potencialidades de los pueblos y sus comunidades.

3. METODOLOGÍA

Utilizamos un método cualitativo de investigación basado en la Perspectiva Comunicativa Crítica para comprender la realidad de los participantes, no como individuos externos a la investigación, sino como agentes activos en todas las etapas de la investigación. Por lo tanto, el equipo de investigación se encontró conformado por un grupo multidisciplinar de profesorado de la UCO y estudiantes indígenas brasileños que participaron en la toma de decisiones durante todas las fases de la investigación. El desarrollo de espacios de diálogo democrático entre investigadores y participantes brindó un entorno enriquecido para el intercambio de conocimientos y experiencias.

Por otra parte, utilizamos un enfoque interactivo-dinámico basado en la Investigación Acción Participativa. Esta perspectiva, nos permitió comprender la realidad de los estudiantes, quienes se convirtieron en investigadores de su propia práctica, con el objetivo de ejercer un papel activo como agentes de transformación social.

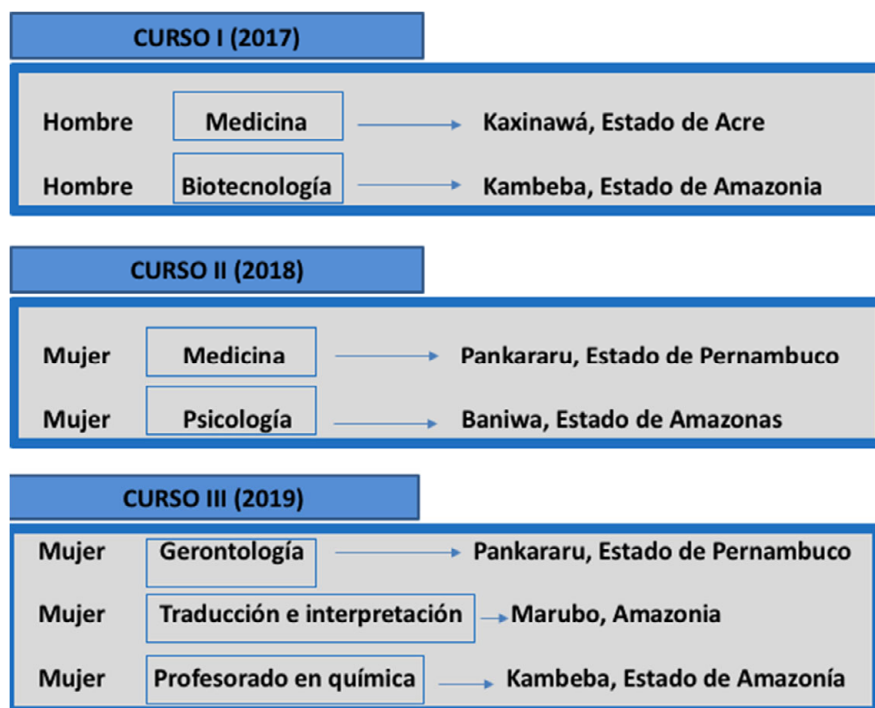
Realizamos grupos de discusión como técnica de recogida de información para analizar los factores de autodeterminación, calidad de vida y justicia social vinculados al incremento del empoderamiento de estudiantes indígenas tras su participación en programas de internacionalización universitaria.

Los estudiantes que participaron en el Proyecto INDIAGE fueron seleccionados de acuerdo con los criterios establecidos por el programa de acción afirmativa para estudiantes indígenas brasileños y el equipo de investigación del Proyecto INDIAGE en la Universidad de Sao Carlos. Este criterio favoreció la diversidad lingüística y cultural, así como la variedad académica de los estudiantes. Como queda reflejado en la

Figura 1, los participantes pertenecen a diferentes comunidades indígenas como Kaxinawá, Kambeba, Pankararu, Baniwa o Marubo, y sus estudios incluyen los grados de Medicina, Biotecnología, Psicología, Traducción e Interpretación, Gerontología y Educación Química. El primer año del proyecto, la Universidad de Córdoba acogió 2 alumnos y el segundo y tercer año, acogió 2 y 3 alumnas, respectivamente. El proyecto concluyó a finales de 2019.

El estudio posterior de la influencia de la participación de los estudiantes en el programa de internacionalización nos permite conocer el impacto a medio plazo de su experiencia académica intercultural sobre su proceso de empoderamiento y perspectivas futuras.

FIGURA 1.



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados identificaron factores de determinación individual y colectiva, así como elementos asociados a la calidad de vida y el incremento de la justicia social, los cuales explicaron el impacto de la experiencia de internacionalización universitaria sobre el empoderamiento de los estudiantes indígenas que participaron en el programa.

En relación con los **factores de determinación individual**, predominaron las percepciones que los estudiantes manifestaron sobre:

El aumento de la autonomía personal.

El análisis del discurso mostró en los estudiantes un aumento en la capacidad de determinación, toma de decisiones, expresión de la opinión y libertad de posicionamiento.

“Ahora yo sé decir no, soy más firme, ahora tengo voz, y es una cosa que aprendí mucho allí”. [Estudiante 4]

Siento que soy mucho más crítica, tengo mucha más firmeza a la hora de hablar. Cuando estuve en España echaba mucho de menos hablar portugués, cuando hacía presentaciones, aunque podía comunicarme, a veces no comunicaba de la manera que quería. Entonces cuando volví, he tenido mucha más confianza, ahora hablo que no tengo más miedo, si veo algo que no me gusta lo hablo. Y ahora no tengo miedo de posicionarme [...] [Estudiante 1].

[...] yo tengo más autonomía para decir si algo me molesta, de tener más confianza [Estudiante 2].

[...] creo que cada uno a su manera fue desarrollando esta autonomía, esta capacidad no solo de tomar decisiones sino de poner esa autonomía en la práctica [...] tú tienes opinión [Estudiante 5].

La autogestión y el control sobre la propia vida.

Los estudiantes mostraron percibir un mayor grado de confianza en sí mismos y de reafirmación de la propia capacidad para enfrentar las adversidades, permitiéndose el derecho a cometer errores y valorando la red de apoyo entre iguales como un factor determinante.

[...] ahora tengo capacidad de resolver mis problemas, antes me ponía muy ansiosa, nerviosa y era una cosa que me impedía hacer muchas cosas. Me convertí en una persona más responsable con mi vida personal, académica y también me he convertido en una persona más empática en diversas situaciones [Estudiante 3].

Ahora soy una persona más fuerte, tengo más confianza en mí misma y ahora puedo salir de mi país sin miedo de que no volviera a mi pueblo, mi mamá tenía mucho miedo de que yo fuera lejos y me olvidase de casa [...] no tengo tanto miedo de quedarme sola o cometer muchos errores [Estudiante 3].

[...] todos tenemos la capacidad de aprender, de comprender y tenemos que tener el derecho de equivocarnos también [Estudiante 5].

[...] lo que más ha evolucionado, aún con las dificultades, es que yo puedo viajar sola, puedo tomar mis propias decisiones sin miedo a cometer errores, y ahora hablo mucho, sin vergüenza. Creo que con esfuerzo puedo hacer todo lo que quiero, tengo que valorar lo que hago de bueno, tengo que valorarme y ponerme primera en mi vida [Estudiante 3].

Ahora tengo un poco más de coraje, [...] tuvimos que aprender otro idioma, adaptarnos a otra cultura, entonces me siento una persona que es mucho más fuerte [...] siento que tengo mucho más coraje para enfrentar los desafíos y también como mujer indígena, me siento mucho más fuerte [Estudiante 1].

[...] fue muy importante ver que para los profesores somos capaces también, entonces me cambió mucho porque tenía mucha vergüenza, mucho miedo. Este miedo me hacía que no hiciera muchas cosas. Entonces hoy no tengo más [...] formo parte del proyecto de una profesora para dar clase [...] formo parte de la representación de los estudiantes de la universidad [...] veo que tengo la capacidad [Estudiante 2].

[...] pasamos muchas adversidades y vi que mi compañera es una chica muy fuerte, me ayudó [...] desde ese momento vi que tenía apoyo y supe que tenía una fuerza que no sabía [Estudiante 2].

[...] creo que estar sola es mucho más difícil, aunque tengamos a otras personas, otros conocidos, necesitamos tener a una persona donde puedas verte, una persona que sea brasileña. Tener esta red de apoyo ha sido muy importante para nosotras [Estudiante 1].

Tenía miedo de que las otras personas me vieran como que nosotros no teníamos la capacidad, pero al tener este apoyo y hablar con mi

compañera, tener esta charla, hacía muy bien, de modo que nos fortalecía, quedábamos bien y esto era muy bueno [Estudiante 2].

La apertura a nuevos retos y experiencias.

Los discursos también indicaron el desarrollo de nuevas inquietudes y expectativas en los estudiantes hacia su desarrollo personal y social, incluyendo las relaciones intergrupales con miembros de otros grupos sociales.

[...] creo que he tornado una persona más sociable, no con los indígenas sino con los demás, busqué participar en otros grupos en los que normalmente no estaría, cosa que antes no había hecho y aquí decimos que es como salir de nuestra zona de comodidad [...] antes solo buscaba personas más parecidas a mí aquí y después de ir allí, intenté cambiar eso de mi parte [estudiante 4].

[...] ahora estoy más abierto a escuchar no solo a las personas que están cerca de mí, que están trabajando cerca, sino también a otras personas que tienen una visión totalmente diferente, por ejemplo, de los pueblos indígenas. Yo creo que esto fue el principal cambio que he tenido de mi personalidad [...] Estoy muy abierto a intentar hablar, trabajar y estudiar en cualquier país del mundo, por ejemplo, porque la visión que tenía antes no es la misma que tengo ahora [Estudiante 5].

[...] ahora soy una persona más abierta, más preparada para enfrentar el mundo, una palabra que me definiría muy bien sería como una persona más multicultural [Estudiante 5].

[...] me siento más preparada para cambiar, cambiar de casa, de país, conocer a más personas. Ahora tengo ganas de hacer cosas distintas que antes no hacía, siempre quiero hacer cosas nuevas y ahora no quiero conocer solamente España sino otros lugares que antes para mí no tenían sentido porque Brasil ya bastaba [Estudiante 4].

[...] ahora me veo siempre con ganas de aprender otra cultura, aprender otros idiomas, tener empatía. Antes no quería acercarme a las personas por miedo, pero ahora no tengo miedo, soy una persona más abierta para conocer a otros [Estudiante 2].

Respecto a los **factores de determinación comunitaria**, se identificaron dos elementos principales:

Papel que desempeñan los estudiantes en la comunidad.

Los participantes subrayaron el aumento de oportunidades para participar en discusiones políticas, sociales y de salud de sus comunidades, charlas e intercambios con las juventudes indígenas de Brasil y América Latina, proyectos de valoración y divulgación de la cultura indígena, y participación en la Coordinación Nacional de los estudiantes indígenas de Brasil.

[...] ahora tengo más invitaciones para participar de las discusiones políticas, de salud y sociales de mi comunidad y ahora estoy trabajando con proyectos culturales en mi comunidad y también en mi ciudad. Proyectos que pueden valorar la cultura indígena y muchas invitaciones para charlar para juventudes indígenas [Estudiante 3].

[...] En un proyecto que tiene la universidad, que es un programa de educación tutorial de desarrollo de proyectos de divulgación, yo he regresado para este proyecto, he desarrollado la divulgación de una pequeña historia de mitología de mi pueblo [Estudiante 2].

[...] ayer estuve en la Coordinación Nacional de los estudiantes indígenas de Brasil. Estuve junto con otros liderazgos en un grupo de indígenas de América Latina, México, Argentina..., y hemos tenido la oportunidad de hacer intercambio de experiencias, de poder conocer a otras personas y está siendo una experiencia muy rica [Estudiante 1].

[...] he trabajado con otros jóvenes indígenas de Brasil y de América Latina. Fue una experiencia muy buena y me estoy abriendo a trabajar en estas cosas, en la salud, en la educación [Estudiante 3].

Actores facilitadores e influencia en los procesos de decisión comunitarios.

Los estudiantes destacaron su compromiso como agentes favorecedores del acceso de otros iguales indígenas a nuevas posibilidades socioeducativas.

[...] ahora tengo más responsabilidad, la gente tiene más expectativas. Tengo ahora una responsabilidad de abrir las puertas para que otros puedan también hacer intercambio, para que puedan estudiar en otro país, para que también puedan hablar en otro idioma [Estudiante 5].

Su contribución a la toma de decisiones informadas de la comunidad a través de sus conocimientos y su experiencia de internacionalización, también fue un elemento que los estudiantes indicaron.

[...] ahora tengo más propiedad, más herramientas para hablar de ciertos contenidos, pero esto también es bueno para la comunidad. Está claro que con más informaciones podemos tomar más decisiones lo más correctas posibles. Estas son las principales contribuciones en las decisiones de la comunidad [Estudiante 5].

El análisis sobre el impacto de la participación de los estudiantes en el programa interuniversitario también incluyó datos sobre las expectativas y oportunidades futuras como **factores de incremento de la calidad de vida** tras su experiencia de internacionalización.

Prácticas y habilidades que mejoran la calidad de vida.

Concretamente, los estudiantes enfatizaron el desarrollo de competencias relacionadas con el hecho de ser más directos en la comunicación, más organizados y puntuales, incluyendo la incorporación de nuevos hábitos saludables.

[...] con las experiencias que tuve, creo que hoy soy más directo, más organizado, más puntual en las citas, por ejemplo, que antes del intercambio yo no era mucho [Estudiante 5].

Ahora me cuido mejor, por mi calidad de vida. No solo mi salud física sino mi salud mental. Hago cosas que me hacen bien, personas que me hacen bien [Estudiante 3].

Acceso a becas y enriquecimiento académico-profesional.

Según la percepción de los estudiantes indígenas, su participación en el programa de internacionalización favoreció el acceso a becas de investigación que fortalecieron su formación académica y profesional.

Yo empecé una investigación con beca, eso creo que se debe mucho a mi experiencia en otro país, en otra universidad. Ha añadido mucho para mí, creo que mi currículo es bueno hasta para un máster [Estudiante 4].

Ahora estoy con un proyecto con la Universidad de Sergipe, una ciudad de Brasil, en otro estado; un proyecto nuevo de promoción de salud

educacional, salud para los pueblos indígenas, que vamos a desarrollar [Estudiante 3].

Incremento de la valoración social positiva percibida y apertura a nuevas posibilidades de desarrollo personal y académico.

Los estudiantes también manifestaron que sus aportaciones se vieron más valoradas por profesores y estudiantes, y que la experiencia contribuyó a abrir la mente hacia otras oportunidades desconocidas hasta entonces o que no tenían claras, como ampliar estudios en otras ramas o estudios superiores; aprender otros idiomas; conocer, estudiar y vivir en otros países.

Las personas me miran diferente porque he hecho una estancia [...] sea los profesores o los otros estudiantes de mi grado, como que, si yo supiera muchas cosas solo porque he estudiado fuera [Estudiante 4].

[...] esto del intercambio me ha abierto la mente a otras posibilidades que antes no sabía o no lo tenía tan claro [Estudiante 5].

[...] ahora las expectativas son muchas, por ejemplo, hacer el doctorado o incluso una especialización o cualquier otro estudio en biotecnología, política o educación en otros países [...] y quizás, vivir también por un tiempo fuera de Brasil [Estudiante 5].

[...] me ha dado la oportunidad de tener más ganas de conocer idiomas. He aprendido un idioma en el que me puedo comunicar y otra persona me puede entender. Bueno, no solamente esto porque me va a dar mucha oportunidad de conocer muchos países. El idioma me va a permitir conocer muchas realidades de muchos pueblos [Estudiante 2].

Por último, también identificamos **factores de incremento de la justicia social** relacionados con el compromiso hacia los procesos reivindicativos y su papel como agentes de cambio.

Implicación en prácticas inclusivas y compromiso hacia las nuevas generaciones indígenas.

Entre los factores indicados, los estudiantes destacaron su implicación en prácticas inclusivas para una sociedad más justa, así como su compromiso de abrir puertas y ser una referencia para otros jóvenes indígenas, demostrando que son capaces de romper el ciclo del orden estructural jerárquico.

[...] el ingreso de los pueblos indígenas en la universidad o incluso una estancia de una minoría en una universidad del “primer mundo” es un gran cambio, no solo para las personas que van de estancia conociendo nuevas culturas, sino principalmente para las nuevas generaciones porque esto va a cambiar su mentalidad. Te van a tener como referencia [Estudiante 5].

[...] nosotros tenemos que incentivar a otros jóvenes a estudiar, a tener opinión, aceptar y autoidentificarse con su cultura, que pueden tener la capacidad para hacer cosas importantes, cosas bellas [Estudiante 3].

[...] yo creo que esto rompe un ciclo que lleva mucho tiempo allí. Está como una jerarquía muy clara para muchas personas, pero probamos que esto no es verdad, probamos que se puede romper el ciclo, que se puede llegar donde se quiera, no solo porque eres indígena sino porque eres humano y tienes capacidad. Yo creo que este cambio no es solo para los indígenas, esta transformación es para los negros y otras minorías. Creo que esta es la principal transformación que hay [Estudiante 5].

[...] esta experiencia es un parte importante para que yo pueda ser una agente de transformación [...] un día vas a hacer una cosa grandiosa, vas a cambiar no solamente la vida de los pueblos indígenas sino de las personas que no tienen muchas condiciones, inclusive los pueblos gitanos y que valoremos mucho eso porque en Brasil hay mucha diversidad de pueblos, de historia [Estudiante 2].

[...] vemos el impacto de este proyecto y estamos aquí para decir que otras personas también pueden estudiar en otros países [...] aunque somos pocas personas, ya somos parte de ese cambio. El compromiso que veo que tengo con mi pueblo y otros pueblos indígenas es importante [Estudiante 1].

Redes de transformación social y educación para la diversidad.

Los datos también indicaron la importancia del establecimiento de redes con otras culturas, personas y profesionales que trabajan por la transformación social, así como el papel de la educación como movimiento de reflexión y orgullo de las raíces culturales diversas de los pueblos indígenas, y como medio de transformación social e intercambio cultural y humano.

[...] es muy bueno saber que no estamos solos, hay también gente buena en el mundo, luchando para que tengamos un mundo más justo, con

más equidad y creo que esta es una de las principales cosas que han cambiado y transformado mi vida; saber esto, tener más propiedad de conocimiento en varias culturas y otros conocimientos en biotecnología o educación e inclusión social. Me ha hecho ver que estoy haciendo más que una transformación de mi comunidad, una transformación de Brasil y también del mundo [Estudiante 5].

[...] la educación es importante, este conocimiento que tenemos de la universidad, con nuestra experiencia de vida, para mostrar a otras personas que ellos pueden, que podemos ser las personas que cambiemos el mundo y en general sea un mundo más justo para todos nosotros [Estudiante 2].

[...] creo que por medio de la educación podemos cambiar el mundo, por medio de la inclusión social. Tenemos un papel muy importante que es incentivar a los jóvenes, los niños que se están desarrollando, tenemos que pensar en el futuro de estos niños [Estudiante 3].

[...] me enorgullezco de estar aquí, de mi historia. Quiero que un día Brasil tenga igualdad, que los pueblos brasileños tengan orgullo de su raíz, de su historia, no solamente de una parte de la historia y no dejen ninguna parte [Estudiante 2].

[...] creo que ahora tengo mucha responsabilidad, principalmente en la educación. Tengo muchas ganas de ayudar, no solo a mi pueblo o a la Amazonía, más en general, para cambiar la visión de cómo miran los estudiantes a los pueblos indígenas, para que no tengamos mucha desigualdad y un mundo más justo [Estudiante 6].

[...] tener esta forma de mentalidad de decir no, tenemos ganas de cambiar todo esto, por más pequeño que sea, es importante. Esto en el futuro tendrá el resultado de que la educación va a cambiar la realidad, así como yo estoy aquí, muchos otros jóvenes van a venir con estas ganas de cambiar las cosas [Estudiante 2].

5. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran el alto impacto del programa de internacionalización INDI AGE en el empoderamiento de los estudiantes participantes en el mismo. En línea con los estudios de Tsey et al. (2010) y McEwan et al. (2010) se señalan grandes beneficios relacionados con los cuatro factores analizados. En relación con los factores de determinación individual y de calidad de vida, los participantes han

desarrollado una mayor confianza en sus capacidades, en sus posibilidades para tomar decisiones de forma autónoma y la gestión de su propia vida. Se evidencia un gran avance en su bienestar personal (Leigh-Ann et al., 2019) como consecuencia de la participación en esta experiencia. En este sentido, se destaca la importancia del reconocimiento de la identidad de su pueblo de origen en el ámbito académico y en un proyecto que trasciende las fronteras (Mason, 2015). De igual forma, las experiencias de los estudiantes señalan la superación de barreras lingüísticas que, más allá del aprendizaje de una nueva lengua, se situaría en un aprendizaje intercultural de la lengua como instrumento para “contactar con otras identidades e incorporar múltiples identidades” (Sáez, 2018, p.263).

En relación con los factores de determinación comunitaria y de incremento de la justicia social, se constata que los estudiantes participantes en el programa de internacionalización reafirman creencias que ya manifestaban en el proceso de selección realizado para acceder al programa (Rodrigues de Mello & Raimundo Reyes, 2020, p.54), en el que eran evaluados aspectos coincidentes con los factores mencionados, como explicitar la importancia de realizar los estudios en UFSCar y el compromiso con su pueblo, las acciones que realizó y realiza junto a su pueblo o con el movimiento indígena y el movimiento estudiantil indígena. También el candidato debía explicitar la importancia que su estancia en la universidad europea aportaría para el desarrollo de los estudios indígenas en la UFSCar y el beneficio para los pueblos indígenas de Brasil. Este punto de partida implica un compromiso fuerte del estudiantado seleccionado con los factores planteados por Tsey et al., (2010), comprobando una vez finalizado el proyecto Indi Age, que supone una visión más compleja y global sobre la interculturalidad y la lucha contra la exclusión de otras etnias minoritarias como es el pueblo gitano en Europa.

Finalmente, la opción metodológica elegida (Gómez, Puigvert & Flecha, R., 2011), con la implicación de los estudiantes participantes en el equipo investigador de la UCO, ha repercutido positivamente en los procesos de análisis de los datos y en el potencial de la transferencia de los mismos, una vez finalizadas sus estancias y de regreso en la

UFSCar, donde se han mantenido desempeñando un papel activo en las actividades del Centro de Culturas Indígenas con otros estudiantes y académicos.

6. CONCLUSIONES

La globalización educativa ha supuesto nuevos retos y nuevas oportunidades para los sistemas de educación superior y la inclusión de estudiantes de las comunidades indígenas brasileñas más vulnerables.

El presente estudio muestra que las medidas de acción afirmativa basadas en el enriquecimiento de las experiencias educativas de estudiantes universitarios indígenas mediante la participación en programas de internacionalización brindan la oportunidad de enriquecer las instituciones y empoderar a los colectivos indígenas.

Adicionalmente, las contribuciones del proyecto incluyen elementos fundamentales en el compromiso con la hoja de ruta elaborada por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible global y humano. Destacamos:

- La aportación de evidencias sobre el impacto del programa en la realidad académica y el empoderamiento de los estudiantes indígenas.
- La delimitación de futuras líneas de investigación sobre variables que pueden influir en los procesos de empoderamiento de las comunidades indígenas.
- Evidencias sobre el papel decisivo de los programas interculturales de internacionalización en la promoción de relaciones de equidad en la educación superior en contextos locales y globales.
- El apoyo académico y científico a las prácticas de acción positiva basadas en expectativas de máximos hacia las contribuciones y las potencialidades de las poblaciones étnicas minoritarias en situación de mayor vulnerabilidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos complace expresar nuestro agradecimiento a los estudiantes indígenas brasileños por su valiosa contribución al proyecto, al equipo de investigación de la Universidad de Córdoba y de la Universidad de Sao Carlos, que han trabajado de manera conjunta en los estudios realizados, y al Ministerio de Educación de Brasil por la financiación aportada, posibilitando el desarrollo del proyecto.

8. REFERENCIAS

- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Leigh-ann Onni, Robyn Moylan, Mary Whiteside, Helen Klieve, Kieran Smith & Komla Tsey (2019): Integrating the Family Wellbeing Program into practice: A conceptual model. *Australian Social Work*, 1-15 . <https://doi.org/10.1080/0312407X.2019.1662463>
- Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Revista de Estudios Transfronterizos*, XV(2), 67-95. Recuperado de: <http://www.Sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/614/514>
- Mato, D. (coord.) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- McEwan, A. B., Tsey, K., McCalman, J., & Travers, H. J. (2010). Empowerment and change management in Aboriginal organisations: A case study. *Australian Health Review*, 34(3). <https://doi.org/10.1071/AH08696>
- Mello, R. R., de Souza, M. M., & Palomino, T. J. (2018). Indigenous School Education in Brazil. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.244>
- Navia Antezana, C., Czarny, G., & Salinas Sánchez, G. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (52), 1–15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)

- Rodrigues de Mello, R., Segovia, B., De Sousa, M. M., & Sena, O. (2019). Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España). In S. Rappoport & M. Rodríguez Tablado (Eds.), *Calidad de la Educación: Debates, investigaciones y prácticas* (pp. 77–93). Madrid: Dykinson.
- Rodrigues de Mello, R. & Raimundo Reyes, C. (coord.) (2020) Indi Age: A presença indígena na universidade. São Carlos-SP. Pedro & João Editores.
- Sáez, L. (2018). Contenidos en el aprendizaje de idiomas desde el enfoque intercultural: una perspectiva integral con orientación kantiana. *Foro de Educación*, 16 (25), 263-282. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.519>
- Soler, P., Planas, A. Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 49-77. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.03
- Tsey, K., Whiteside, M., Haswell-Elkins, M., Bainbridge, R., Cadet-James, Y., Wilson, A. (2010). Empowerment and Indigenous Australian health: A synthesis of findings from family wellbeing formative research. *Health & Social Care in the Community*, 18(2), 169–179. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2009.00885.x>
- Vieira, A. C. A., & Quack, S. (2016). Trajectories of transnational mobilization for indigenous rights in Brazil. *RAE Revista de Administracao de Empresas*, 56(4). <https://doi.org/10.1590/S0034-759020160403>
- Webb, A., & Sepúlveda, D. (2020). Re-signifying and negotiating indigenous identity in university spaces: a qualitative study from Chile. *Studies in Higher Education*, 45(2). <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512568>
- Whiteside, M., Klieve, H., Millgate, N., Webb, B., Gabriel, Z., McPherson, L., & Tsey, K. (2016). Connecting and strengthening young Aboriginal men: A family wellbeing pilot study. *Australian Social Work*, 69(2), 241–252.

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DEFINICIÓN DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR

SONIA VECINO-RAMOS

Universidad Jaume I

M^a PAOLA RUIZ-BERNARDO

Universidad Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El cambiante contexto educativo y social plantea al docente⁹⁰ constantes situaciones a las que debe adaptarse y algunos llegan a hacerlo, mientras que otros se quedan por el camino. Esta capacidad del profesorado para incorporar a su metodología didáctica propuestas de mejora adaptadas a las demandas de su entorno se define como innovación. Con el fin de que las innovaciones puestas en práctica sean sostenibles en el tiempo, y partiendo de la necesidad de contar con docentes innovadores comprometidos con los nuevos retos a los que se enfrentan en la actualidad, resulta primordial conocer cuáles son las características que les definen. Tal como sostiene Galvis (2007), “la preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional son preguntas siempre abiertas” (pág. 4). Asimismo, según expresa esta autora, “el cambio social demanda que las personas se automotiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades, lo que conduce a reformular la forma en que se concibe el papel

⁹⁰ Tal como se puede ver en el título de este artículo, se utiliza la palabra “profesorado” como término inclusivo, si bien en ocasiones por cuestiones de estilo se alterna con el uso de la palabra “docente”, siempre en su sentido general sin marcar el género y, por tanto, incluyendo tanto a las docentes innovadoras como a los docentes innovadores.

del docente, así como en el modo como son definidas sus distintas tareas y funciones” (pág. 2).

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo es el perfil del profesorado innovador? Esta ha sido la pregunta de investigación que nos ha guiado para realizar esta aproximación teórica con el objetivo de analizar las últimas publicaciones realizadas acerca del concepto del perfil del docente innovador. La metodología utilizada es una revisión sistemática de tipo narrativa y la búsqueda bibliográfica se ha realizado en diversas bases de datos internacionales. Los principales resultados aproximan la definición del perfil del docente innovador como un agente curricular (Tejada, 1995) caracterizado por la apertura y flexibilidad, autonomía, empatía, iniciativa y proactividad, pensamiento reflexivo, creatividad y liderazgo, entre otras características. A partir de esta revisión bibliográfica se plantean líneas futuras de investigación, cuyos aportes serán conducentes a plantear un proceso de formación del profesorado y un diseño de un instrumento para medir el perfil innovador.

1.1. LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI Y SU IMPLICACIÓN PARA EL PROFESORADO

En la actualidad se está produciendo un cambio en la educación al cual el profesorado no puede ser ajeno. La sociedad y los propios docentes demandan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se actualice para cubrir las nuevas necesidades que han surgido en los últimos tiempos, por lo cual se hace más necesario que estos muestren un perfil adecuado para formar al alumnado en las competencias del siglo XXI. Más concretamente, la UNESCO (2020) habla de las siguientes habilidades y atributos referidos a estas competencias: creatividad e innovación, pensamiento crítico/resolución de problemas/toma de decisiones, aprender a aprender/metacognición, comunicación, colaboración (trabajo en equipo), conocimiento sobre nuevas tecnologías y la sociedad de la información, ciudadanía (local y global), competencias para la vida y el desarrollo personal y profesional y responsabilidad social (incluyendo la conciencia y la competencia cultural). Asimismo, en el mismo documento esta organización menciona la dimensión conceptual de este término dentro del marco general de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible y Educación marcados en la agenda 2030, que promueven una visión holística del aprendizaje y proporcionan una base sólida para el concepto actual de las competencias del siglo XXI (UNESCO, 2020).

Por todo ello, los docentes necesitan involucrarse e iniciar procesos de innovación educativa que les permitan aplicar metodologías activas de aprendizaje basadas en el alumnado que, en muchas ocasiones, suponen un esfuerzo para salir de su zona de confort. Muchas veces este proceso se lleva a cabo de manera natural, mientras que en otras se observa una resistencia al cambio que puede suponer un obstáculo para la actualización de la metodología de algunos docentes. Todas estas cuestiones nos permiten reafirmar, tal como hace Galvis (2007) la necesidad de concebir al profesorado bajo el prisma de otro paradigma diferente al utilizado tradicionalmente y es aquí donde entra en juego la actualización de la definición del perfil del profesorado innovador que planteamos en este trabajo.

1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con el fin de establecer el estado de la cuestión con respecto al tema de este artículo, en primer lugar, es necesario definir la diferencia entre pedagogía “tradicional” y pedagogía “nueva”, en el sentido en el que lo plantea Brailovsky (2018). Según este autor, se suele hablar de una dicotomía muy clara entre estos dos tipos de pedagogías: la primera definida como conservadora, mecánica y apegada al hábito y a lo consolidado; mientras que, por otro lado, tenemos la segunda, la denominada “nueva” pedagogía que, como el propio autor demuestra, no lo es tanto y se suele describir como progresista, entusiasta, vocacional y apegada a la innovación y a la creatividad.

Desde esta perspectiva, y repasando las biografías de autores como Montessori, Freinet, Neill, Dewey o Paulo Freire, que hoy en día se consideran pedagogías innovadoras, Brailovsky (2018) afirma que ya hace más de cien años que surgieron estas ideas, por lo que, citando de nuevo al mismo autor, tomamos como punto de partida de este artículo con respecto a la pedagogía actual “que es imprescindible señalar el falso carácter de nuevas, en un sentido estricto, de las voces que proponen revisar el mundo de la educación tradicional” (pág. 165), ya que se

trata de ideas antiguas que se reformulan periódicamente. Así pues, una hipotética oposición entre pedagogías tradicionales o innovadoras no es una cuestión que suponga un asunto controvertido, sino que según hemos visto no supone un problema, por lo que nos centramos en conocer el perfil del profesorado innovador que pone en marcha las diferentes pedagogías.

Asimismo, el presente trabajo parte de la idea planteada Yagoub (2015) en la que afirma que el foco de la docencia y, por ende, del docente innovador, debe ser desarrollar la competencia del alumnado y promover el aprendizaje de estrategias, así como el desarrollo de su autonomía y autoconfianza para gestionar sus propias necesidades en el proceso de aprendizaje. Para ello este autor afirma que el docente ha de ser facilitador del conocimiento con el fin de ayudar al alumnado a aprender a aprender en lugar de ser una fuente de conocimiento.

Al hilo de lo expuesto anteriormente, queda patente que para poder categorizar las características que definen al docente innovador, primero tenemos que establecer claramente la definición de innovación educativa sobre la que basamos esta revisión bibliográfica. Este concepto de innovación dentro del ámbito educativo tiene una larga trayectoria, remontándose según Cruz, Sandí y Viquez (2017) a los años setenta del pasado siglo ante la crisis de la educación y de los sistemas educativos en todo el mundo. Por lo que respecta al desarrollo de esta definición y su concepción en la actualidad, la OCDE (2016) cita a varios autores que han investigado sobre la cuestión, entre ellos Barrett (1998), quien afirma que la educación tiene que adaptarse a los rápidos cambios de la sociedad y de las economías nacionales, introduciendo a su vez los cambios que hagan falta para adaptarse a estas nuevas necesidades. Por otro lado, Dumont et al. (2010), Schleicher (2012) y Winner et al. (2013), también citados en el documento publicado por la OCDE mencionado anteriormente, ponen como ejemplo de esta adaptación la conveniencia de que los sistemas educativos adopten prácticas organizacionales o de enseñanza y aprendizaje que han sido identificadas como adecuadas para ayudar a promover las “competencias para la innovación”. Este último punto nos lleva a plantearnos el papel del

profesorado innovador en esta adaptación de la educación a los nuevos tiempos y a las características de la sociedad del siglo XXI.

Como última puntualización acerca del concepto de innovación, la OCDE (2016) también destaca que, aunque los términos se puedan utilizar indistintamente y como si fueran sinónimos en algunos casos, hay que tener en cuenta que innovación no es lo mismo que reforma o cambio. Para apoyar esta afirmación este documento cita a Kostoff (2003) y Mitchell (2003) en su idea de que la mayoría de la literatura define la innovación como la implementación no sólo de nuevas ideas, conocimientos y prácticas, sino también la mejora de estas. Asimismo, en esta misma publicación se cita a King y Anderson (2002) para corroborar que los conceptos de cambio o reforma no implican necesariamente la aplicación de algo nuevo. Como resumen de ambas posturas, se puede afirmar que una innovación educativa conlleva la aplicación de mejoras en la docencia que no tienen por qué ser necesariamente nuevas.

Tras esta primera aproximación, para esta investigación tomamos como punto de partida la definición de innovación de García-Peñalvo (2016): “Una innovación educativa es una suma sinérgica entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado del proceso, y todo ello con una dependencia del contexto en el que se desarrolla y aplica la supuesta innovación”. La razón por la que tomamos en consideración esta definición es que en la actualidad es de común acuerdo definir la innovación educativa como una dinámica constante en el proceso de mejora del sistema educativo, si bien hay estudios en los que se constata que la mayoría de las iniciativas innovadoras llevadas a cabo en los centros educativos acaban siendo meras innovaciones puntuales (Dopico, 2020). Por todo ello destacamos el hecho de que ha de ser una mejora perdurable y sostenible en el tiempo y no responder a problemas puntuales.

En cuanto al perfil del docente innovador, se parte de la hipótesis de que en el fondo esta temporalidad en la implantación se debe a que el rol del profesorado que lleva elementos innovadores a su práctica docente no cambia, a pesar de la utilización de estas metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su método de evaluación. Para estudiar cuáles son los pasos que permiten este cambio de rol

docente y cómo se lleva a cabo la transición de uno tradicional a innovador, debemos tener en cuenta las características del primero y la evolución que define Tejada (1995) en su definición de los agentes de innovación.

Este describe tres posibles papeles del profesorado en los procesos de cambio-innovación que se citan a continuación mencionados por orden de menor a mayor relevancia en la implementación de la innovación: ejecutor, implementador y agente curricular. El primero y el segundo tienen un papel secundario en la aplicación de la innovación, si bien el docente implementador va un paso más allá que el ejecutor. El tercer papel del docente-innovador, el de agente curricular, adquiere todo el protagonismo en el desarrollo de la innovación, la construye y tiene un alto grado de autonomía. En definitiva, este tercer papel caracteriza al profesor como agente-innovador (Tejada, 1995). A partir de esta jerarquía, Soto y Sánchez (2017) presentan una propuesta que describe el perfil profesional de un innovador curricular a nivel experto con unos rasgos y capacidades que sólo se pueden lograr con la profesionalización, actualización permanente y la experiencia en las innovaciones curriculares.

2. OBJETIVOS

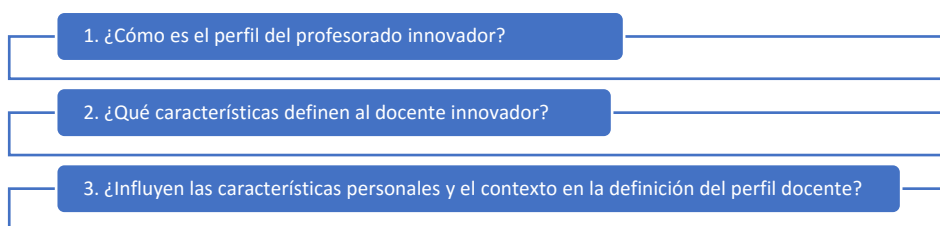
Según los puntos de partida planteados en el estado de la cuestión, y dado que normalmente es el profesorado que presenta unas determinadas características el que adopta el papel de agente-innovador mencionado anteriormente, el reto y principal objetivo de este estudio ha sido establecer una categorización de las características que definen a un docente con perfil innovador. Así pues, partimos de la necesidad mencionada en la introducción de que en el contexto educativo actual es imprescindible contar con profesorado innovador comprometido con los nuevos retos a los que se enfrentan los docentes y los estudiantes en la actualidad. Por todo ello se hace primordial conocer cuáles son las características de este tipo de docentes con la finalidad de poder plantear mejoras en la formación inicial del profesorado y en su desarrollo

profesional docente a lo largo de su carrera en el sistema educativo (Ruiz-Bernardo et al., 2018).

Por otro lado, se debe tener en cuenta además la afirmación planteada por Yagoub (2025) acerca de que el rol del docente debe ser un campo dinámico en el cual se puedan describir nuevas dimensiones y perspectivas. Esta idea se incluye en el presente artículo al pretender establecer una categorización del perfil del docente innovador con el propósito de que se pueda dar dicho dinamismo en la definición del rol docente. Esto quiere decir que el perfil del profesorado no es inamovible y puede cambiar a lo largo del tiempo y de su carrera profesional.

Por todo ello se plantean las siguientes preguntas de investigación sobre las que se sustenta la presente investigación (figura 1):

FIGURA 1: Preguntas de Investigación.



Fuente: elaboración propia

En resumen, el objetivo final de este artículo es analizar las últimas investigaciones realizadas relacionadas con el concepto del perfil del profesorado innovador desde el punto de vista de las características que lo definen. En ningún momento se pretende ofrecer una larga e inabarcable lista de perfiles recopilados de otros trabajos, sino en una primera fase de la investigación se pretende contrastar los resultados encontrados en la revisión bibliográfica planteada con la clasificación de partida establecida por Soto y Sánchez (2017) que se basa en la categorización de Tejada (1995). Y como segunda fase del objetivo planteado, se plantea establecer una propuesta de definición del profesorado innovador.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para el desarrollo de este trabajo tiene su base en una búsqueda bibliográfica de tipo narrativo que ha estado orientada por el objetivo establecido para el presente artículo. Tal como expone Zillmer (2018), el objetivo de esta metodología centrada en la revisión narrativa es explorar, describir y discutir un determinado tema de forma amplia, de modo que se tengan en cuenta múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto.

La razón por la que se ha escogido esta metodología es por sus principales potencialidades, ya que es una estrategia que facilita la comprensión de un determinado tema al describirlo de forma amplia; suele tener fundamentación teórica y/o de contexto; permite la inclusión de diferentes tipos de información al considerar distintas fuentes y exige habilidades críticas y de reflexividad por parte del investigador. Este autor destaca además que esta metodología posibilita el aprendizaje mediante la definición y detalle de conceptos; obtiene estudios realizados previamente sobre el mismo tema, considerando el proceso histórico y avances en el área; así como también, identifica y selecciona referencias, métodos y técnicas para ser utilizados en futuras investigaciones. Todos estos factores hacen posible la contextualización, problematización y visualización de propuestas, de nuevas perspectivas y/o el direccionamiento con respecto a un tema concreto (Zillmer, 2018). En la misma línea que el autor anterior, a la hora de seleccionar la revisión bibliográfica de tipo narrativo como metodología para la presente investigación se han tenido en cuenta los objetivos mencionados por Fortich (2013) y que permiten compactar y sintetizar conocimientos, actualizar e informar sobre el estado de un tema, transmitir nuevos conocimientos, informar y evaluar la literatura publicada, comparar la información de diferentes fuentes y conocer la tendencia de las investigaciones, entre otros.

La revisión bibliográfica se ha realizado en lengua española e inglesa desde 2016 hasta 2021 y se han utilizado las siguientes bases de datos de carácter tanto nacional como internacional: WOS, SCOPUS, Dialnet, RedaLyC y Eric. Para las búsquedas se ha seguido el criterio de “docente innovador” anteriormente mencionado. A medida que se ha ido realizando la lectura de los artículos seleccionados se ha

incorporado una nueva palabra clave: “perfil docente”. Por lo tanto, la cadena de búsquedas ha sido: *perfil docente AND innovación, teaching profile AND innovation y teacher profile AND innovation*. Tras esta primera revisión, se ha obtenido una relación de 125 artículos en total, de los cuales se ha realizado una selección, siguiendo unos criterios de elegibilidad planteados (se han eliminado los duplicados, los que se alejaban del objetivo del artículo, o aquellos que se encontraban fuera del rango de los últimos 5 años como lo habíamos establecido previamente). Finalmente obtuvimos 7 artículos, para cuya selección se han tomado los que en el título contenían la palabra clave “perfil” o “*profile*”.

Posteriormente, con los resultados de cada uno de los artículos se ha construido una tabla para obtener los aportes de cada uno según el tema investigado. Dicha tabla se ha organizado según la referencia de los artículos y los criterios seleccionados de la categorización establecida en Soto y Sánchez (2017) elaborada a partir de varias fuentes, que es la que se ha tomado como base. Concretamente, se han seleccionado como términos más relevantes a la hora de describir el perfil del docente innovador aquellas características más comúnmente asociadas al perfil del docente innovador a lo largo del tiempo según la literatura publicada al respecto: apertura y flexibilidad, autonomía, empatía, iniciativa y proactividad, pensamiento reflexivo, creatividad y liderazgo.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en función del procedimiento seguido: en primer lugar, se presenta la lista de artículos seleccionados a partir de la búsqueda bibliográfica; en segundo lugar el análisis de contenidos de los artículos según las categorías utilizadas; y finalmente, la redefinición de las principales características del perfil innovador.

4.1. ARTÍCULOS SELECCIONADOS

En primer lugar se presentan los artículos que se han seleccionado después de la búsqueda bibliográfica. Tal como se puede observar en la tabla 1, las referencias mencionadas en el apartado anterior aparecen

ordenadas según el año de publicación y asociadas al nivel educativo al que se refieren. Los artículos seleccionados se distribuyen de manera equitativa en el rango de años en el que se ha trabajado, sobre todo en los últimos y más cercanos. Esto puede indicar que los últimos acontecimientos acaecidos a nivel mundial y relacionados con los cambios sociales y, más últimamente con la pandemia mundial iniciada en marzo de 2020, hace que la inquietud por la innovación educativa y por la definición del perfil del docente sea mayor.

TABLA 1. Resultados de la selección de artículos de la revisión bibliográfica.

Año	Título	Nivel educativo
2021	Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?	Universidad
2020	Digital Citizenship Approach and Teacher Profile	Primaria Secundaria
2020	Enseñar a emprender en universidades de la región de Coquimbo, Chile: perfil docente y prácticas de enseñanza	Universidad
2019	Profesorado universitario y procesos de innovación: ¿cómo se llega a la innovación? Tensiones institucionales y perfiles docentes	Universidad
2019	Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación en la escuela	Primaria Secundaria Universidad
2018	El perfil de profesores universitarios en universidades públicas y privadas en la carrera de Educación	Universidad
2016	El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica	Universidad

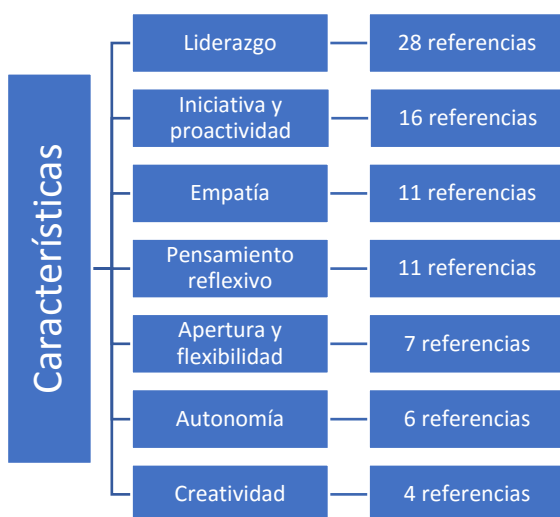
Fuente: elaboración propia

Destaca también el hecho de que los estudios mencionados en los artículos analizados se refieren en su mayoría, en concreto cinco artículos de un total de siete, al nivel educativo de la universidad, es decir, los perfiles que se describen son de docentes universitarios mayoritariamente.

4.2. ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En segundo lugar, se presentan de modo descriptivo los resultados obtenidos del análisis de contenido en cuanto a la caracterización del perfil del docente innovador, ordenados según la característica previa con la que se relacionan en orden de mayor a menor recurrencia según la cantidad de referencias encontradas en la revisión bibliográfica. Este orden de prioridad se establece en virtud de las referencias encontradas (figura 2), ya que, a mayor presencia, más importancia se otorga a esta característica (figura 3).

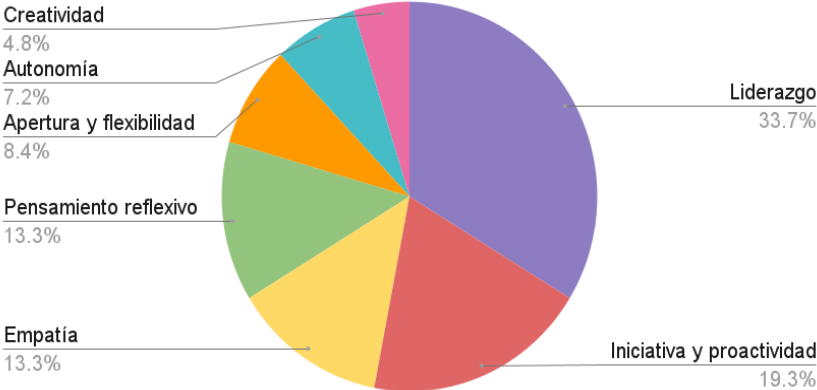
FIGURA 2. Clasificación de las características según el número de referencias.



Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla (tabla 3) se puede ver la representación gráfica en porcentajes de las referencias expuestas en la figura anterior, de modo que se puede observar de manera visual las diferentes frecuencias de aparición, y por tanto de importancia, a la hora de referirse al perfil del profesorado innovador en la revisión de la bibliografía seleccionada.

FIGURA 3: Representación visual de las referencias expresadas en porcentajes.



Fuente: elaboración propia

A partir del análisis de los artículos seleccionados se elaboró un cuadro comparativo en el que se reflejan las características encontradas según los criterios previamente definidos para este trabajo como principales descriptores del perfil del docente innovador. A medida que se ha ido realizando análisis se ha ido completando la tabla con las referencias a cada una de las características acabadas de mencionar. Esta correspondencia se realizó primero en un cuadro común y posteriormente se reorganizó en cuadros individuales en los que se han recogido todas en un mismo listado y se ha procedido al análisis de resultados. En la tabla 2, que se presenta a continuación, se pueden observar las referencias concretas encontradas para cada uno de ellos:

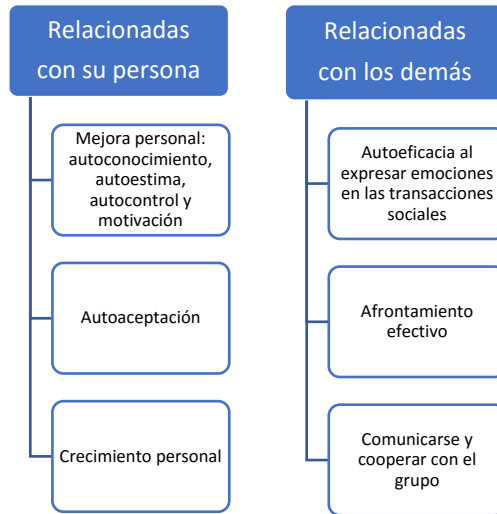
TABLA 2. Descriptores del perfil innovador clasificados según características de partida.

Liderazgo	Iniciativa Proactividad	Empatía	Pensamiento reflexivo
Self-perception Leadership Emprendedor Espíritu de equipo Sentido de la responsabilidad Capacidad para la toma de decisiones Relaciones positivas con los otros Dominio del entorno Implicación en metas Capacidad para manejar grupos de trabajo Discutir y negociar de modos no violentos Habilidad para determinar las reglas que gobiernan las interacciones en el aula, así como las normas y el respeto recíproco entre los alumnos Manejar a un grupo con respeto y disciplina. Comunicar en forma clara y precisa las ideas y reflexiones. Motivar el desarrollo tanto personal como académico. Trabajar en equipo, con sus pares y el estudiantado. Alegre y dinámico. Íntegro. Paciente Leal hacia la institución y grupos de apoyo. Espíritu de servicio Comprometido Objetivo Honesto. Tolerante a la diversidad Credibilidad Organización y planificación Gestión del espacio y del tiempo	Self-perception Emprendeduría Teacherpreneur Emprendedor Confianza en uno mismo, tenacidad Capacidad para asumir riesgos Capacidad para el cambio y la toma de decisiones Motivación Propósito vital Autoestima Perfiles motivacionales Ser actualizado al promover el conocimiento. Planificar su actividad formativa. Solucionar problemas de manera rápida. Deseo de superación Agente de cambio	Solidaridad Aserbtividad Hacer frente a aspectos emocionales referidos a sí mismo y a los demás Accesible y con disposición para la atención personalizada. Escuchar Respeto por estudiantes y docentes Empatía. Comprensivo con características y situaciones especiales de estudiantes. Con sentido de identidad y de pertenencia.* Paciencia	Self-perception Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Analizar y ser crítico Investigar, indagar, sistematizar, reflexionar y criticar para el ejercicio de la docencia. Autoevaluar sus prácticas. Con una posición crítica ante las diferentes posiciones cambiantes. Compromiso para la evaluación y el seguimiento de su quehacer docente Cultura crítica, revisionista y evaluativa Reflexión Actitud crítica Evaluación constante
	Apertura Flexibilidad	Autonomía	Creatividad
	Capacidad para el cambio Aserbtividad: habilidad de interacción social, competencia interpersonal Compartir su pensamiento con sus pares. Receptivo y abierto a críticas Accesibilidad Flexibilidad Actitudes de apertura al cambio	Prior experience Emprendedor Experiencia Autonomía Dominio del entorno Responsabilidad	Emprendedor Creatividad Ser creativo. Utilizar diversos recursos, que incluya tecnologías de la comunicación e información.

Fuente: elaboración propia

Al mismo tiempo que se ha realizado este análisis, se han encontrado otros descriptores referidos a docentes innovadores que no se han incluido en los grupos anteriores por no estar directamente relacionados con ellos. Dentro de ellos podemos destacar que hay muchos relacionados con competencias emocionales, como por ejemplo los que se detallan en la figura 4 que se muestra a continuación:

FIGURA 4: Características relacionadas con la competencia emocional.



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, también se han encontrado referencias al apoyo institucional como contexto necesario para llevar a cabo las innovaciones educativas que implementan los docentes que presentan este perfil innovador. En el mismo orden de cosas, destacan las características relacionadas con la práctica de aula y la competencia comunicativa y docente que se detallan en la siguiente tabla, (tabla 3).

TABLA 3. Referencias relacionadas con la competencia docente, la práctica de aula y la competencia comunicativa.

Competencia docente	Práctica de aula	Competencia comunicativa
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y habilidades • Competencia de innovación • Trabajo en equipo. • Facilitador de aprendizajes • Gestor educativo • Capacidad de aprendizaje continuo. • Valores y actitudes: vocación hacia la carrera, ma lo que hace, dedicado, discreto • Ética profesional • Implicarse institucionalmente • Lograr el aprendizaje del estudiante y el docente • Ser objetivo • Enseñar a aprender • Contar con hábito de lectura • Enseñar con el ejemplo Humanista • Promover un conocimiento significativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de enseñanza-aprendizaje: capacidad de planificar, seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. • Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC • Competencia metodológica, de planificación y gestión de la docencia, • Gestión de procesos: metodologías de trabajo y tareas de aprendizaje • Innovación docente. • Mediación del aprendizaje • Evaluar y retroalimentar el proceso formativo • Promover la participación crítica • Integrar la teoría y la práctica por medio de explicaciones y casos reales • Cumplir el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para interactuar con el medio externo, competencias comunicacionales • Hacer de las clases una experiencia positiva y productiva • Enseñar una visión global o integral de la educación • Relacionarse constructivamente con los alumnos • Acompañamiento a los estudiantes • Competencia interpersonal

Fuente: elaboración propia

4.3. REDEFINICIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR

Finalmente, a partir de la revisión bibliográfica se ha podido comprobar que las características seleccionadas previamente y que han servido como base para la investigación siguen vigentes e incluso se han potenciado en los últimos años. Del análisis se desprende que la característica a la que se da más importancia con diferencia es a la capacidad de liderazgo de los docentes que presentan un perfil innovador, pero no es la única. A continuación se analizan los descriptores de cada una de las características y su importancia para la definición y categorización del perfil del docente innovador.

Liderazgo

Dentro de esta categoría se han observado características que tienen que ver con uno mismo y se refieren a la propia personalidad, otras que se relacionan con la actitud hacia los otros y un último grupo en el que se engloban las que de forma habitual se vinculan con el concepto general del líder, en este caso aplicado al contexto educativo.

Iniciativa y proactividad

En este apartado destacan tres términos que se refieren directamente al concepto de liderazgo y que se engloban dentro de estos descriptores. Por un lado, tenemos “emprendería” y “empresario”, que están directamente relacionados con el hecho de tener iniciativa y una actitud proactiva, en el caso que nos ocupa por parte del docente hacia la innovación educativa. Observamos también tres referencias similares a un aspecto importante dentro de este apartado: “motivación”, “perfiles motivacionales” y “deseo de superación”. Estos conceptos entroncan también de manera directa con la iniciativa y el ser proactivos, así como con otro grupo de características que está vinculado al desarrollo profesional docente, como es convertir la búsqueda de ser “agente de cambio” en “propósito vital” dentro de su carrera docente a través de la “planificación de su actividad formativa” con el objetivo de estar “actualizado” para “promover el conocimiento”. Por último, pero no por ello menos importante, destacan también los atributos personales con los que cuentan los docentes que muestran iniciativa y proactividad en su quehacer diario: “self-perception”, “confianza en uno mismo”, “tenacidad”, “capacidad para asumir riesgos”, así como para el “cambio y la toma de decisiones”.

Empatía

Dentro de este mismo concepto destacan tres características que debe mostrar el docente con perfil innovador para tener en cuenta al resto de personas con las que trabaja, ya sean alumnos o compañeros. Sin “solidaridad”, “paciencia” y una actitud “comprensiva con las características y situaciones especiales de los estudiantes”, no se puede llevar a cabo una acción innovadora en el aula o en un centro educativo. Asimismo, podemos observar también que aparecen conceptos que se refieren más al acto de relacionarse con los demás propiamente dicho: “asertividad”, “hacer frente a los aspectos emocionales referidos a sí mismo y a los demás”, “accesible y con disposición para la atención personalizada”, “escuchar”, “respeto por estudiantes y docentes” y con “sentido de identidad y de pertenencia” al grupo, ya sea del centro educativo o del aula.

Pensamiento reflexivo

Al analizar este apartado observamos tres términos que nos dan una definición general: “*self-perception*”, “reflexión”, “actitud crítica” y una “posición crítica antes las diferentes posiciones cambiantes”. Estas características son las que permiten al docente innovador darse cuenta de situaciones susceptibles de mejora y le llevan a “reflexionar e indagar sobre la enseñanza” y a “analizar y ser crítico”. Todo esto acompañado de un interés por “investigar, indagar, sistematizar, reflexionar y criticar para el ejercicio de la docencia”. Estas mismas características del pensamiento reflexivo propio del docente innovador nos llevan a ahondar en un aspecto muy concreto que muchas veces cae en el olvido y al que hay que prestar mucha atención (Ruiz-Bernardo et al. 2021). Nos referimos a una “evaluación constante” que forme parte de una “cultura crítica, revisionista y evaluativa” que demuestra el “compromiso para la evaluación y el seguimiento del quehacer docente” dentro del perfil innovador. Asimismo, no podemos obviar la importancia que tiene para cualquier profesor o profesora el hecho de “autoevaluar sus prácticas” innovadoras a través de todos los aspectos que se han mencionado en este apartado.

Apertura y flexibilidad

Estos dos conceptos unidos nos llevan a pensar que el docente innovador ha de presentar “actitudes de apertura al cambio”, así como una inigualable “capacidad para el cambio” que, junto a la “flexibilidad” y la “accesibilidad”, hacen que sea proclive a implementar las acciones de mejora que considere pertinentes en su ámbito de acción, ya sea el aula o el centro educativo. Por otro lado, destaca también en este apartado que el docente debe ser “receptivo y abierto a críticas”, al mismo tiempo que debe estar dispuesto a “compartir su pensamiento con sus pares”, demostrando de esta manera esa apertura y flexibilidad de las que hablamos. En este apartado se ha incluido también la “asertividad”, un concepto que ya apareció al hablar de la empatía y que en este caso se refiere a la “habilidad de interacción social” y “competencia interpersonal” que favorece estas actitudes abiertas y flexibles hacia los demás.

Autonomía

En este apartado nos encontramos una vez más el concepto de “emprendedor”, puesto que un docente innovador debe tener este espíritu y contar con la suficiente autonomía para poder llevar a cabo sus acciones innovadoras. Este concepto puede referirse a su propio sentimiento de sentirse libre para realizarlas o con el necesario apoyo de la institución (“institution support”) con el que debería contar, si bien esto no es así en todos los casos y en muchas situaciones es más bien una limitación. Pero todas las trabas se pueden suplir o paliar con unas características que para el docente de perfil innovador sin duda favorecen el hecho de sentirse autónomo: “experiencia” en el sentido de “prior experience”, ya sea en el campo de la docencia en general o en el aspecto específico sobre el que se quiere innovar; y un “dominio del entorno” que en la mayoría de los casos viene dado por el concepto de experiencia previa mencionado anteriormente.

Creatividad

Una vez más se ha incluido el concepto de “emprendedor” porque, aunque no sea imprescindible, es cierto que deviene en indispensable a la hora de ser creativo si se pretende tener éxito en la implantación de acciones innovadoras. Por esta razón, el docente de perfil innovador debe tenerlo muy en cuenta junto a la “creatividad”, la capacidad de “ser creativo” y la posibilidad de “utilizar diversos recursos” y que “incluya tecnologías de la comunicación y la información”. Es curioso que el empleo de estas últimas no haya tenido más recurrencia en la revisión bibliográfica analizada, puesto que las nuevas tecnologías se suelen considerar un elemento innovador por excelencia. Este hecho es interesante y podría ser considerado como un posible cambio en la concepción habitual del paradigma del docente innovador como aquel que utiliza las TIC de manera habitual en el aula. Por otro lado, la creatividad aparece en el último lugar, lo cual llama la atención porque es una característica que comúnmente se presenta como representativa del concepto de innovación. Está claro que es parte importante de ella, pero destaca que el resto tengan más relevancia por lo que respecta al número

de referencias encontradas en la selección de la revisión bibliográfica.

Tras el análisis de las características descritas en la revisión bibliográfica, se ha considerado que algunos términos, como, por ejemplo, “emprendedor” o “asertividad” pueden estar incluidos en diferentes grupos, ya que pueden englobarse en diferentes aspectos del perfil del docente innovador. Es difícil separar cuestiones que están muy relacionadas, como por ejemplo el caso de “empatía” dentro de la categoría de “liderazgo”. En el caso de “emprendedor” destaca esta característica porque al hacer el análisis se ha incluido en todos los términos, por lo que una de las características definitorias más claras del profesorado innovador es la de la emprendeduría, puesto que engloba muchos de los aspectos y características analizados.

Además del análisis de los términos y características según el objetivo de este estudio, la constatación de que la mayoría de los documentos seleccionados en la revisión bibliográfica se refieren a docencia universitaria conduce a pensar que es en este nivel educativo donde existe un mayor interés por definir el perfil del docente innovador. Resulta interesante el hecho de que apenas se hayan encontrado referencias con respecto a otros niveles educativos, puesto que este perfil del profesorado existe también en ellos y de hecho es muy activo en cuanto a prácticas innovadoras. Este hecho se puede deber a que, de los siete documentos seleccionados, la investigación de cinco de ellos se centra exclusivamente en docentes universitarios, uno tenga en cuenta también este nivel educativo y el otro se refiera únicamente a primaria y secundaria.

5. DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación se ha basado en detectar las características principales que definen el perfil del docente innovador según las categorizaciones previas mencionadas en la introducción, concretamente en el apartado anterior referido al estado de la cuestión, con el objetivo de actualizar la descripción de este concepto y aplicarlo al contexto educativo actual. Por lo tanto, las

implicaciones prácticas de la revisión teórica realizada están directamente relacionadas y son completamente aplicables a la realidad docente.

En cuanto a las preguntas planteadas como punto de partida para esta búsqueda bibliográfica, tras realizar el análisis de los resultados se puede responder de manera simultánea a las dos primeras:

1. ¿Cómo es el perfil del profesorado innovador? y
2. ¿Qué características definen al docente innovador?

Partiendo de la definición inicial de las categorizaciones en las que se basa este estudio, se puede afirmar que el perfil innovador del profesorado en la docencia se refiere a aquel docente que muestra una serie de características personales que le predisponen a llevar a cabo una serie de acciones en su práctica docente y en su relación con el centro y la comunidad educativa con la intención de mejorarla y de que perdure y sea sostenible en el tiempo. Estas características ya mencionadas en el apartado de la metodología son las siguientes: apertura y flexibilidad, autonomía, empatía, iniciativa y proactividad, pensamiento reflexivo, creatividad y liderazgo.

Si bien no se ha encontrado ninguna referencia con una definición concreta y directa en la literatura revisada, el análisis de los documentos seleccionados ha permitido extraer una categorización del perfil del docente innovador que reafirma las características de base sobre las que se ha trabajado en este estudio. Este análisis permite afirmar que en la literatura publicada en los últimos años se observa y se ha podido comprobar que los términos planteados como definitorios del perfil del docente innovador siguen vigentes. Esta misma categorización ha permitido establecer un orden según la importancia que se ha dado a cada una de las características en los documentos analizados según la cantidad de referencias encontradas correspondientes a cada uno de los términos. Por lo tanto, se ha comprobado que todos se pueden seguir aplicando en la actualidad y se ha podido establecer un orden de las características de partida mencionadas anteriormente.

Tras el análisis de los datos que han permitido dar respuesta a las dos primeras preguntas de investigación sobre cómo es el perfil del profesorado innovador y sus características, y basándonos en los resultados, planteamos la siguiente definición:

El profesorado con perfil innovador es aquel que posee unas características personales que le predisponen a realizar acciones [innovadoras] proactivas y creativas en su práctica docente, en su centro educativo y en relación con su entorno con el objetivo de mejorarla y que sea sostenible, es decir, que se pueda abrir a otros campos o ámbitos dentro del contexto educativo y a lo largo del tiempo; siendo sus características definitorias el liderazgo, la iniciativa, la productividad, la empatía, el pensamiento crítico, la apertura y flexibilidad, la autonomía y la creatividad.

La respuesta a la última pregunta de investigación (3) *¿Influyen las características personales y el contexto en la definición del perfil docente?* es más compleja, puesto que no se ha encontrado una respuesta afirmativa o negativa referida a la misma en los documentos revisados. No obstante, a partir del análisis de la bibliografía seleccionada se puede afirmar que las características personales influyen de manera importante en la definición del perfil docente y, en concreto, en la del profesorado innovador, el cual ha sido el objeto de estudio de la presente investigación. En cuanto al contexto, habría que ahondar más en este tema, puesto que no se ha podido comprobar específicamente, aunque sí se han encontrado referencias a la necesidad del docente innovador de contar con apoyo institucional para llevar a cabo sus acciones formativas.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de la discusión y los resultados, se puede concluir que, tal como afirma Brailovsky (2018), el profesorado innovador deberá sortear su propia resistencia al cambio y a los hábitos profesionales adquiridos que le mantienen dentro de su zona de confort mostrando el coraje necesario para hacerlo y dar el paso de adentrarse en la innovación pedagógica, de modo que pueda ser definido, en palabras de Brailovsky, como un docente moderno, actualizado e innovador.

Todas estas conclusiones son totalmente vigentes en la actualidad dada la situación actual causada por la pandemia, la cual ha llevado a la sociedad a adoptar una serie de medidas y cambios que sin lugar a dudas han afectado y lo seguirán haciendo tanto a los sistemas educativos como al global de la comunidad educativa. Es por ello que la definición y el estudio del perfil del profesorado innovador están más de actualidad que nunca, ya que se han introducido cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que afectan al rol docente. Tal como afirma Yagoub (2015), existe la necesidad de establecer nuevos roles del profesorado que cubran las demandas de nuestro tiempo y los rápidos cambios tecnológicos que se están dando en la actualidad. A esto cabría añadir que no son solo cambios relacionados con las nuevas tecnologías, sino también todos aquellos relacionados con la rápida evolución de numerosos aspectos de la sociedad actual.

Estos aportes pueden iniciar un proceso que ayude a la formación del profesorado para dar el paso definitivo de cambio de rol del docente narrativo o tradicional al rol innovador. Será interesante hacer un seguimiento en los próximos años para ver si estos cambios o reformas motivados por la pandemia de la COVID-19 han venido para quedarse y si, por tanto, se pueden considerar innovaciones, así como ver si el perfil innovador que ha adoptado el profesorado motivado por las circunstancias se convierte también en un signo de identidad de la mayoría de los docentes y hace que su inquietud por la innovación educativa haya llegado para quedarse. Esta afirmación sigue la línea planteada por Asprella (2019: 102) cuando afirma que la necesidad de “adecuación de los perfiles docentes como respuesta los contextos de cambio y la dinámica del conocimiento se hace necesario frente a los escenarios presentes y futuros”.

Durante la realización de la presente investigación se ha observado una limitación principal, que es la ausencia de estudios sobre docentes en otros niveles diferentes al universitario para comprobar si este perfil es extrapolable. Esto lleva a la necesidad de realizar más estudios sobre la materia, puesto que se puede afirmar que el perfil del docente innovador que se ha obtenido sí es aplicable pero no hay evidencia científica para poder hacerlo con rotundidad. Una propuesta de mejora sería completar

esta revisión bibliográfica con una investigación posterior basada en una metodología de juicio de expertos y consenso grupal. El propósito es constatar de forma fehaciente que efectivamente esta definición del perfil del docente innovador es extrapolable a otros niveles educativos diferentes y complementarios al universitario. De esta manera el alcance de la propuesta definitoria sería mayor, dado que sería necesaria tener una evidencia científica de este hecho, a pesar de que se puede entender que si estos resultados son buenos para docentes que imparten sus clases en la universidad, estas características también serán buenas para definir el perfil innovador del profesorado de otros niveles educativos.

A partir de esta revisión teórica, se plantean posibles vías de indagación que abren nuevas líneas futuras de investigación que la continúen y que se detallan continuación:

- a. Estudiar el proceso que lleva a cabo el tránsito de ser docente tradicional a docente innovador. En definitiva, cómo conseguir que un docente haga el cambio desde una docencia tradicional a una innovadora sean cuales sean sus características y su contexto docente.
- b. Establecer un marco de trabajo en la formación del profesorado, tanto inicial como continua, y en el desarrollo profesional docente propiamente dicho.
- c. Realizar un nuevo análisis de los resultados para establecer relaciones entre las referencias encontradas para cada una de las características para identificar cuáles son intrínsecas y, por tanto, más difíciles de cambiar por estar relacionadas con la personalidad y el carácter, y cuáles pueden ser aprendidas y, en consecuencia, resultar más apropiadas para actuar sobre ellas.
- d. Analizar de manera más exhaustiva las competencias emocionales encontradas en la revisión bibliográfica realizada en este estudio.
- e. Actualizar la definición del perfil del docente innovador a diferentes niveles y contextos o ámbitos educativos.

- f. Analizar la habitual correspondencia que parece ser de común acuerdo entre docente innovador y el uso más o menos frecuente de las nuevas tecnologías.
- g. Por último, desarrollar un instrumento para medir si los docentes poseen o no un perfil innovador y qué aspectos son los que debe mejorar para dar el salto cualitativo de docente tradicional a docente innovador.

A partir del análisis realizado mediante la lectura de los artículos seleccionados, se ha corroborado que las características de partida que se han utilizado para definir el perfil del docente innovador se cumplen en la revisión bibliográfica de esta investigación. Esta confirmación permitirá continuar trabajando en el concepto del cambio de rol de los docentes como agentes curriculares y su transición desde una docencia tradicional a una innovadora, puesto que ya se han definido las características que los definen y se ha propuesto una definición actualizada del perfil del profesorado innovador.

7. REFERENCIAS

- Alfaro Rojas, G., & Alvarado Cordero, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Araya-Pizarro, S. C., & Avilés-Pizarro, N. B. (2019). Enseñar a emprender en universidades de la Región de Coquimbo, Chile: Perfil docente y prácticas de enseñanza. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.39817>
- Asprella, G. (2020). Profesorado universitario y procesos de formación: ¿Cómo se llega a la innovación? Tensiones institucionales y perfiles docentes. En *Educació 2019: reptes, tendències i compromisos: Llibre d'actes: I Conferència Internacional de Recerca en Educació* (pp. 102-111). Liberlibro.
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos / ISSN: 2145-8243 / E-ISSN: 2590-8456*, 9(9), 161-176.

- Cruz Alvarado, M.A., Sandí Delgado, J. C., & Viquez Barrantes, I. G. (2017). Diseño De Situaciones Educativas Innovadoras Como Estrategia Didáctica Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje, 8 (1), 99–110.
- Dopico, E. (2020). Pedagogical Debates on Educational Innovation. 5. 62-71. 10.20448/804.5.1.62.71.
- Fortich Mesa, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 48–57.
- García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. Paper presented at the I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE 2016, Arequipa, Perú. Retrieved from <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/689>
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437–470.
- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Ruíz-Bernardo, P., Vicente, L. S. T., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 33-49.
- Ruiz-Bernardo, M. P., Pérez, R. M., & Serigo, A. B. (2021). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, (34).
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118(December 2020), 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Soto Lazcano, Y. A., & Sánchez Ortiz, J. A. (2017). Perfil del innovador curricular: Una propuesta de profesionalización docente para una institución de educación superior tecnológica. *Debates En Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*, 2011(3).

- Tejada Fernández, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*; Núm.: 19 Innovació educativa. 19-32.
- Trapero, F. G. A., Vázquez Parra, J. C., & Martínez, M. de J. G. (2020). Digital citizenship approach and teacher profile. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–11. <https://doi.org/10.14201/eks.20954>
- UNESCO. Global Partnership for Education. (2020). *What Potential Role for the Global Partnership for Education?* (January).
- Yagoub, O. M. (2015). A comparison of Teacher ' s Traditional and Innovative Roles, *Journal of Human Science*, 16 (4), 197–211.
- Zillmer, J. G. V., & Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 2–3. <https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>

EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL DESDE LA REFLEXIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN PRÁCTICAS EXTERNAS

IRENE GARCÍA LÁZARO

Universidad Loyola Andalucía

JOSÉ JUAN ROA TREJO

Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas suponen para los futuros docentes un escenario en el que se diluye la frontera entre teoría y práctica. Los alumnos se enfrentan a situaciones donde deben aplicar los conocimientos y estrategias pedagógicos adquiridos durante su formación y donde sus creencias serán modificadas o ratificadas en base a la experiencia en los centros educativos (Allen y Wright, 2014). Sin embargo, las vivencias durante las prácticas se conforman como aprendizajes que tienen lugar mediante la codificación de vivencias y pensamientos. Así, la capacidad de reflexión se presenta como el medio a través del cual los estudiantes aprenden de una forma transformadora. Aprender en estos términos implica reflexionar con uno mismo y con otros agentes educativos relevantes, de manera que se generen sinergias, ideas y mejoras para la acción docente futura en situaciones o contextos similares, y el docente en formación sea capaz de convertir y optimizar su enseñanza (Fox et al, 2011; Gómez et al., 2019).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera a las experiencias prácticas y la reflexión como la base para adquirir cualquier competencia profesional (UNESCO, 2017). Por ello, las instituciones gubernamentales nacionales e internacionales apuestan cada vez más por generar cambios que conduzcan a una sociedad reflexiva, dirigiendo

esfuerzos a la creación de espacios de reflexión común, como los propuestos por la Comisión Europea en el Programa de Trabajo: Horizonte 2020 (European Commission, 2020). Las medidas recogidas en este plan tienen como objetivo el desarrollo de una identidad reflexiva de los profesionales, que “implica un autoconcepto crítico y transformativo” (p. 93). En España, de acuerdo con las competencias expuestas en el currículum nacional, para las enseñanzas universitarias oficiales, se requiere que los estudiantes adquieran y desarrollen capacidad reflexiva que les permita emitir juicios íntegros, implicando desplegar los conocimientos que hayan adquirido durante su formación previa (Real Decreto, 861/2010).

La reflexión implica evaluación, observación e interpretación, y es reconocida como una de las claves del pensamiento crítico, una competencia que se valora cada vez más en los profesionales de la educación (Domínguez et al., 2018a; Fisher, 2019). Por ello, es necesario plantearse el papel de formación inicial del profesorado para reducir la brecha entre el currículo universitario y las necesidades de instituciones como los centros educativos, es decir, los centros de trabajo para los docentes, especialmente en espacios vehiculares en el ámbito de desarrollo competencial y profesional, como son las prácticas externas (Domínguez et al., 2018b). Además, concretando en el campo educativo, una disposición reflexiva presenta tener una alta influencia en la eficacia de la enseñanza (Giovannelli, 2003). Asimismo, desarrollar el pensamiento crítico en los futuros docentes puede darnos ciertas garantías de que serán capaces de orientar y compartir conocimientos con sus alumnos (AlMarwani, 2020).

1.1. EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS Y LA REFLEXIÓN DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN INICIAL

Ante las anteriores premisas, la formación inicial del profesorado cuenta con espacios experienciales apropiados para su investigación, como son las prácticas externas. Las prácticas son consideradas oportunidades profesionalizantes que se ofrecen a los futuros docentes durante sus estudios universitarios, y les otorgan múltiples posibilidades de acción, reflexión y trabajo. Acudir a los centros educativos implica

vivir un proceso basado en la constante interacción social, la mejora del desempeño y estrategias docentes, y la reflexión individual y en compañía. Además, esta experiencia, esencialmente, conecta el mundo académico de la Universidad en el que tiene lugar un proceso generalmente pasivo de aprendizaje, con la enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas donde el futuro docente asume un rol más participativo en la toma de decisiones (Foong et al., 2018; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018). Diversos estudios encuentran que, desde el punto de vista del futuro profesorado, acudir a los centros es vivir el paso al mundo profesional; una oportunidad para adquirir y mejorar habilidades y actitudes relacionadas con la profesión que ejercerán a posteriori, elementos a los que no tienen acceso directo en las aulas de la universidad (Grudnoff et al., 2017; Land, 2018; Nghia y y Duyen, 2019). Además, el contexto escolar muestra una cultura específica y una estructura social concreta, donde encontramos la red de trabajo que permite al futuro docente adaptarse y testear sus propias cualidades profesionales, ofreciéndole una visión enriquecedora sobre el docente en el que llegará a convertirse (Ronfeldt, 2012; Gómez et al., 2019).

Por un lado, Dewey (1933) presenta un marco interesante sobre la reflexión que tiene lugar durante experiencias formativas de prácticas. Siguiendo esta propuesta, la reflexión precisa de relacionar y contextualizar la observación y los pensamientos e ideas previos para enfrentarse a retos de aprendizaje de una manera fructífera. El espacio aula y centro educativo ofrecen situaciones en las que observar modelos profesionales, como tutores o tutoras, figuras homólogas docentes, y otros agentes como el alumnado, la dirección de la escuela, las familias o el personal de gestión (Zubizarreta et al., 2018). De igual modo, el pensamiento desarrollado durante las prácticas se sitúa en el contexto aula, esencialmente, pues aquí el futuro profesorado aprende y muestra, a partes iguales, habilidades, conocimientos y actitudes profesionales (Ulvik y Smith, 2011).

Por otro lado, Schön (1983; 1987) señala que la reflexión va unida al pensamiento, pues consiste en ello, y estará condicionada por la observación y las experiencias de desempeño. Como educadores, los futuros docentes necesitan, cada vez más, convertirse en profesionales

reflexivos, ya que el aprendizaje es más significativo cuando éste va parejo al cuestionamiento, a la toma de decisiones y a la reinterpretación de esquemas mentales previos. Así, el pensamiento está inmerso en la acción (*knowledge in action*), por lo que el desempeño que tiene lugar en las prácticas será el más contextualizado posible con respecto a las demandas y necesidades que el individuo localice en su entorno, ya sea aula o centro educativo. Este *knowledge in action* permite al futuro docente afrontar, con más seguridad, problemáticas inesperadas y actuar de una manera más reflexiva y abierta al cambio frente a cuestiones a las que no puede dar una respuesta funcional. Schön establece el *problem setting* como el escenario en el que tiene lugar una dificultad o reto y apunta a que situar el problema, es decir, reconocer el marco de referencia en el que tiene lugar y posteriormente conectarlo con sus ideas previas, provee de mecanismos de acción-reflexión para futuras situaciones similares. Así, Clarke (1995) explica que todo depende de quién construye el contexto y las situaciones de aprendizaje. Los espacios de prácticas implican para el futuro docente construir conocimiento de manera personal, pero este conocimiento se encuentra mediado socialmente, y está situado en todo momento, por lo que la red de trabajo es un factor importante ante la tarea reflexiva.

Para comprender cómo se desarrollan procesos reflexivos en prácticas, la exploración de este asunto desde el punto de vista de los futuros docentes es una estrategia pertinente para ayudar a los responsables de la formación inicial del profesorado a mejorar este proceso. Las conclusiones más recurrentes desde la investigación educativa sobre esta cuestión apuntan a la necesidad de incrementar los espacios y momentos para que la reflexión, individual y compartida, tenga lugar. Reflexionar es un proceso que se escoge deliberadamente ante estímulos o situaciones que despiertan interés, que contradicen o reafirman aquellos pensamientos que la persona posee ante su acción. Así, el uso de herramientas o procedimientos que ayuden a reflexionar facilita la constante acción en espacios como las prácticas. Este procedimiento permite al futuro docente evidenciar, de manera sistemática y precisa, lo que emerge durante su estancia en el centro educativo para mejorar su futura acción profesional.

Diversas perspectivas son presentadas para abordar esta área de estudio. Algunas investigaciones muestran que la escritura reflexiva conecta la teoría, o conocimientos desarrollados en el contexto universitario, con la acción y pensamientos generados, de manera más implícita, durante las prácticas (Al-hassan et al., 2012). Esta escritura permite localizar dificultades y mejoras, convirtiéndose así en una herramienta útil para analizar el propio desempeño y los factores que han influido en dicho proceso. Un ejemplo de este recurso es el análisis DAFO (análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), que aporta una visión general de aquellos elementos personales y externos que afectan a las vivencias percibidas por el sujeto. Sobre ello, Schoeman y Mabunda (2012) explican que la dimensión interna, conformada por emociones, reflexiones y pensamientos, interviene de manera directa en la valoración del aprendizaje. De hecho, son múltiples las tareas y acciones a desarrollar como docente en formación en el aula de prácticas, además de la combinación de éstas con las relaciones establecidas en el centro. Otros estudios (Buitink, 2009) apuntan a la necesidad de explorar la mediación de las emociones en las reflexiones de los futuros docentes en situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula; en concreto, destacan las situaciones de control y gestión de la docencia, el feedback recibido por parte de los tutores y tutoras profesionales, o la responsabilidad para con el alumnado (i.e., motivación, dinamización, gestión de tecnologías, control del tiempo). Sobre ello, resulta relevante el análisis de redes de colaboración, de trabajo o de interacción social, como otro recurso presentado en la investigación; el propósito de esta herramienta es indagar en las experiencias de aprendizaje vividas por el futuro docente (Fox et al., 2011).

Por tanto, la investigación sugiere llevar a cabo estudios que profundicen en el análisis de las experiencias reflexivas de prácticas, incidiendo en los instrumentos y procedimientos utilizados y en otros factores implicados desde el punto de vista de sus protagonistas. De este modo, se posibilita a quienes se responsabilizan de la formación del profesorado que tengan herramientas útiles en su trabajo de supervisión y acompañamiento.

1.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL DOCENTE: CONSIDERACIONES PARA LA TUTORIZACIÓN DE PRÁCTICAS EXTERNAS

La reflexión en prácticas se encuentra estrechamente vinculada con la mejora de la docencia en prospectiva, entendida esta como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y relaciones, entre otros factores. El desarrollo profesional inicial es el paraguas apropiado para comprender el proceso de aprendizaje que tiene lugar en prácticas y la mediación de la reflexión en el propio crecimiento como docentes. Este constructo envuelve a futuros docentes, que aún no se encuentran en ejercicio pero que, a través de experiencias de observación y mejora, participan en su aprendizaje activamente (Besser, Leiss y Blum, 2020). El desarrollo inicial posee su raíz en programas formativos, como el de formación inicial del profesorado a través de la universidad, y en la interacción con agentes relevantes, como los que conviven en el centro educativo de prácticas. Marcelo (2009) contempla a los programas de desarrollo profesional como momentos que permiten la mejora en entornos de interacción, así como en una dimensión individual y reflexiva con uno mismo. Por ello, el desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas involucrará espacios en los que se da, por un lado, la comparación con otros modelos de referencia, por otro lado, y finalmente, una exploración analítica de la acción (Choy et al., 2014; Darling-Hammond y Sykes, 1999).

Los estudiantes en prácticas aprovechan estas experiencias para adquirir y transformar su comprensión hacia la profesión, así como diversas competencias implicadas en los inicios del desarrollo profesional. La Comisión Europea (European Commission, 2013; 2019) explicita algunas de las competencias orientadas a alcanzar dicho propósito, como la planificación, el trabajo en equipos multidisciplinares, y el manejo de tecnologías. Además, se apunta a la autopercepción del futuro profesorado sobre esas competencias como un elemento fundamental para mejorar su desarrollo profesional. Éste, además, se vincula con la exploración y construcción del perfil profesional, por tanto, muestra relación directa con la formación de la identidad profesional (Castro et al., 2018). La percepción hacia el propio perfil docente implica explorarse en la acción, compararse con otros referentes, como los tutores y tutoras

de los centros, y tomar conciencia de la relación con el alumnado y del impacto del propio desempeño en esta relación (Deng et al., 2018).

Dos agentes formativos esenciales permiten que las anteriores premisas tengan lugar: la tutorización académica y la tutorización profesional. El papel de los tutores y tutoras va más allá de la recopilación de evidencias sobre el desempeño del futuro profesorado; la investigación insiste desde hace décadas en la necesidad de conectar ambas perspectivas de tutorización para hacer de las prácticas experiencias más reflexivas para el profesorado en formación (Yuan et al., 2019; Yung, 2020; Zeichner, 2010). Algunos de los recursos expuestos, como los análisis DAFO o los mapas de redes sociales (*social mindmaps*), son elementos facilitadores en la labor de tutorizar, pues permiten una reflexión compartida con los estudiantes tutorizados. Además, la información recopilada a través de su uso ayuda a los tutores y tutoras a comprender la significatividad de la experiencia de prácticas y en qué factores incidir durante su asesoramiento profesional para favorecer el desarrollo profesional de sus estudiantes tutorizados. Por tanto, un ajuste a las necesidades e intereses que muestran los futuros docentes implica mejorar y aumentar las posibilidades de desarrollo profesional, tanto en la universidad previamente a las prácticas, como durante éstas en los centros educativos.

2. OBJETIVOS

Esta investigación plantea dos objetivos atendiendo a los precedentes contextuales y teóricos presentados.

El primer objetivo busca analizar el uso de tres herramientas de autoanálisis que una tutora de prácticas ofrece a 7 futuros docentes durante la estancia en los centros educativos y al acabar esta. Las herramientas seleccionadas presentan un recorrido sólido en la formación del profesorado al fortalecer los procesos de reflexión que tienen lugar en la propia acción docente. Específicamente, se ofrecen *social mindmaps* o mapas mentales sociales, análisis DAFO, y tablas reflexivas.

El segundo objetivo es explorar las percepciones asociadas al desarrollo profesional inicial que muestran 7 futuros docentes de educación primaria bilingüe durante sus prácticas externas. Para alcanzar este

objetivo, se relaciona la información proveniente de las herramientas de reflexión con la formación de la identidad profesional y los progresos auto- observados en la labor docente como pilares del desarrollo profesional inicial.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa, concretamente, se ha seleccionado un diseño exploratorio mediante un estudio de casos. Para ello, se analiza la información proveniente de la experiencia de prácticas de 7 futuros docentes al mismo tiempo que se utiliza la teoría establecida sobre la temática de investigación (Stake, 2005). El estudio de casos implica la realización de sesiones conjuntas entre la tutora académica de prácticas y los estudiantes tutorizados. En estas reuniones se presentan las diversas herramientas reflexivas que se describen en el apartado “Instrumentos”.

Se ha seguido un enfoque inductivo-deductivo para la recogida de la información, y un enfoque inductivo para el análisis temático de ésta, de donde emergen categorías y subcategorías de contenido implícito en las herramientas de reflexión. Los autores han seguido el enfoque planteado por Hallberg (2006), quien apunta al análisis de las experiencias personales de cada caso de estudio, incidiendo en las ideas sostenidas por los investigadores hacia el fenómeno a investigar. Por lo tanto, este estudio compara las impresiones de los investigadores y las premisas teóricas, sobre el desarrollo profesional y la reflexión en prácticas, con las percepciones del futuro profesorado en cuestión.

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación son 6 alumnas y 1 alumno que cursan el Doble Grado Bilingüe en Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad Loyola Andalucía. Los siete futuros docentes permanecen en sus centros de prácticas externas durante 2 meses, enmarcados por la COVID-19, entre Febrero y Abril de 2021.

Sus edades se encuentran entre los 20 y 21 años. Realizaron sus segundas prácticas en centros concertados y privados de la provincia de Sevilla. Acudieron a estos centros durante 8 horas lectivas diariamente, por lo que el volumen de presencia y trabajo en los centros fue alto. Para solicitar su participación, se recurrió al comité de Bioética de la Universidad, el cual dio su Visto Bueno al estudio. Tras esto, se ofreció a los 30 estudiantes del grado la participación en esta investigación, de manera voluntaria y sin compensación de ningún tipo. 9 estudiantes fueron quienes aceptaron participar, asumiendo que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Finalmente, dos estudiantes abandonaron debido a situaciones personales.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información, se llevaron a cabo sesiones virtuales antes, durante y después de las prácticas en las que los participantes rellenaron tablas reflexivas, y crearon sus *social mindmaps*, y sus análisis DAFO, respectivamente. Estos instrumentos tienen como objetivo desarrollar en los alumnos una actitud proactiva ante el proceso de aprendizaje que viven en contextos profesionales como los centros educativos. Este objetivo es destacado por la literatura como procedimiento esencial durante el periodo de prácticas para ayudarles a reconceptualizar el entorno que les rodea y a cuestionar aquellos factores que inciden en su desarrollo como docentes (AlMarwani, 2020; Fox et al., 2011).

Por un lado, las tablas reflexivas se utilizan en esta investigación como herramientas en las que recoger el nivel de reflexión de los futuros docentes sobre ciertos mecanismos y agentes implicados en prácticas. Además, permiten sistematizar los motivos por los que esos elementos han sido utilizados o no. A partir de la propuesta de Clarke (1995, p.156), se adaptan posibles agentes y elementos a través de los cuales el profesorado en formación reflexiona sobre su acción en el aula y en el centro educativo. En la imagen 1 pueden observarse los 11 indicadores o ítems propuestos. En una escala de respuesta 1 (no usé este mecanismo de reflexión), 2 (usé algo este mecanismo de reflexión) y 3 (usé bastante este mecanismo de reflexión), los futuros docentes puntúan el uso que dieron a esos ítems, y explican brevemente los motivos por los

que dan esa puntuación, aportando una contextualización concreta de su experiencia de prácticas.

IMAGEN 1. Instrumento Tabla reflexiva. Elaboración propia

	Lo usé			El motivo por el que lo usé (nada, algo o bastante)
	1	2	3	
1. El uso de grabaciones de vídeo de mi práctica docente en el aula				
2. Escribir un diario, grabaciones de voz, u otro recurso				
3. Interaccionar con otros estudiantes en prácticas				
4. Interaccionar con los niños/as				
5. Interaccionar con mi tutor/a				
6. Enfrentar problemas o cosas que no sé ahora mismo resolver				
7. Observar otras personas en un segundo plano y reflexionar conmigo mismo/a después				
8. Observar otras personas en un segundo plano y darle feedback después				
9. Disponer de tiempo para reflexionar en el centro, a solas o con mi tutor/a				
10. Poder poner en práctica o hacer realidad cosas que ya he experimentado antes como profesor/a				
11. Familiarizarme con el contenido del currículo (hacer unidades didácticas, intervenciones, clases)				

Por otro lado, destacamos el *mindmap*. Se trata de una técnica de organización de la información centrada en una temática concreta, en este caso, el contexto social de las prácticas curriculares. A diferencia de los mapas conceptuales y los mapas temáticos, los *mindmaps* pueden incluir estructuras radiales en las que no existe un orden estipulado de importancia entre ideas, es decir, estructuras no jerárquicas, donde los términos se interrelacionan alrededor de una idea central (Elhoseiny & Elgammal, 2014). El desarrollo de *mindmaps* ayuda al estudiante a analizar sus propias estructuras de conocimiento y a establecer conexiones significativas entre diferentes elementos como, por ejemplo, las personas, asignaturas, u objetos que se han visto involucrados en la preparación y desarrollo de prácticas (Birbili, 2006). Sobre ello, según van der Wilt et al. (2019), se trata de una potente herramienta hacia la consecución de un compromiso más activo con el propio aprendizaje por parte de los futuros docentes. En nuestro estudio, los *mindmaps* tendrán un enfoque social, desde el cual los futuros docentes deben componer una

figura esquemática visual donde muestren los agentes, objetos y otros elementos más relevantes que formen parte de su experiencia de prácticas y con los que han interactuado de alguna forma.

Finalmente, el análisis DAFO es una técnica e instrumento para analizar la realidad profesional de prácticas a través de cuatro áreas: Debilidades (aspectos negativos internos), Amenazas (aspectos negativos externos), Fortalezas (aspectos positivos internos) y Oportunidades (aspectos positivos externos) (Anello, 2020). Además de presentarse como un potente medio de formulación de estrategias, la aplicación de la matriz DAFO es una herramienta de análisis muy eficaz en marcos de trabajo donde confluyen teoría y práctica (Lohrke et al., 2021). Por ello, es una técnica ampliamente extendida en los trabajos sobre prácticas en entornos educativos (Das, 2019; O'Brien et al., 2020). No obstante, algunos estudios consideran necesario complementar la herramienta DAFO con otros instrumentos de análisis, a fin de disminuir el riesgo de realizar categorizaciones superficiales y arbitrarias (Grant, 2016).

La información recopilada a través de los instrumentos fue complementada con un pequeño discurso descriptivo por parte de los alumnos y, a posteriori, se puso en común a través de sesiones de discusión. De este modo, el contenido a analizar implica, siguiendo a Hatton y Smith (1995) el trabajo de escritura y reflexión descriptivas, así como de reflexión dialógica y crítica.

3.4. ANÁLISIS: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

Para el análisis de la información, se ha seguido un enfoque inductivo que permitió explorar los instrumentos y compararlos entre sí en función del contenido que albergaban. Para ello, se lleva a cabo un análisis temático de la información transcrita de los instrumentos de reflexión, lo que conlleva la categorización y subcategorización de temas comunes en el discurso de los participantes.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los hallazgos de la investigación según los objetivos planteados.

4.1. USO DE TRES HERRAMIENTAS DE AUTOEXPLORACIÓN

Centrándonos en cada uno de los instrumentos planteados, los *social mindmaps* resultaron más útiles para los investigadores que las otras dos herramientas en cuanto a conocer su utilidad ante procesos reflexivos. Estos mapas permitieron entender las relaciones y estructuras jerarquizadas que los futuros docentes utilizan en su valoración de las prácticas. Tras el análisis de los diferentes mapas, varios estudiantes organizaron su trabajo siguiendo una estructura rizomática, y otros estudiantes utilizaron una estructura de tipo nuclear. Los ejemplos de estructura rizomática (véase Imagen 2) presentan orden a la hora de exponer personas y elementos externos que influyeron en las prácticas. Estas estructuras manifiestan dos ejes esenciales: aquellos elementos que tenían que ver con lo formativo y aquello que conformaba una dimensión emocional, o bien una estructura polarizada entre aspectos positivos y aspectos negativos. Así, en el eje formativo, los estudiantes dibujaron elementos positivos y negativos de la experiencia que tenían que ver con su aprendizaje, y de igual forma, en ejes positivos los estudiantes situaron aspectos formativos, así como emocionales.

En los casos de estructura nuclear (véase imagen 3), los factores que influyeron en las prácticas se presentan aleatoriamente, y estos se dividen en subpuntos similares a los que aparecen en las estructuras rizomáticas. Sin embargo, en las estructuras nucleares no hay una categorización clara entre lo afectivo y/o emocional y lo formativo. Como conclusión sobre los *social mindmaps*, existe un acuerdo en la inclusión de elementos ya señalados en otros instrumentos como han sido la COVID-19; la visión del futuro, enmarcado en la mejora de cualidades y aspectos personales; y la influencia de la tutorización o personas concretas de los centros que proveyeron feedback.

IMAGEN 2. Social Mindmap: Estructura Rizomática

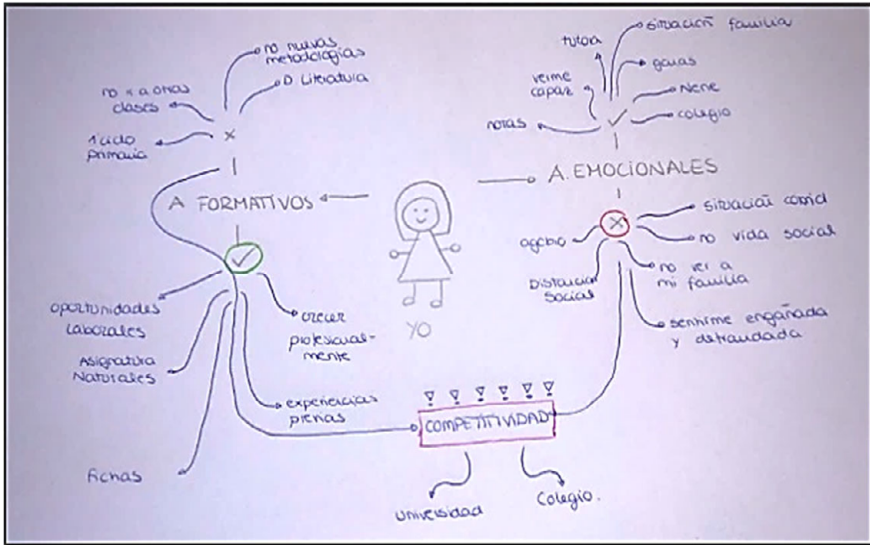
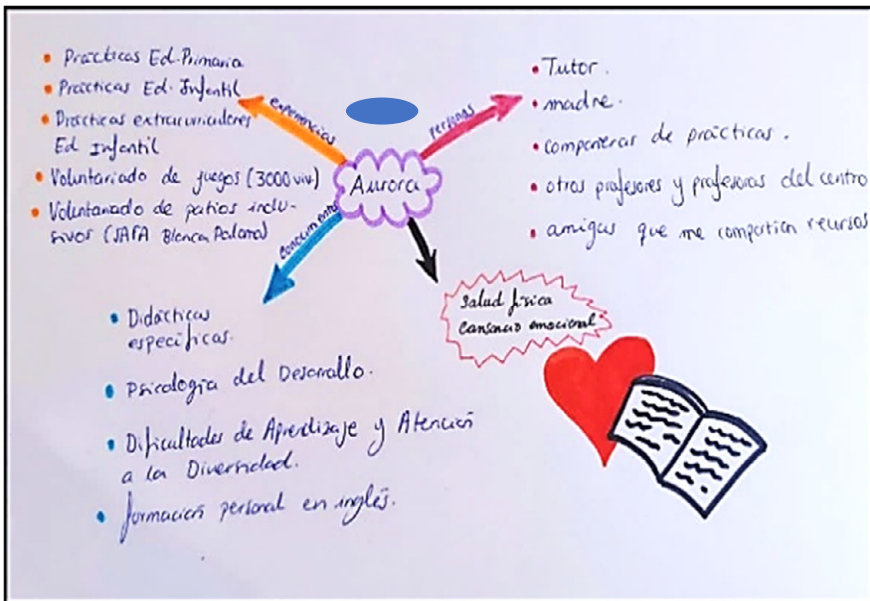


IMAGEN 1. Social Mindmap: Estructura Nuclear.



En cuanto a las tablas reflexivas, observamos que los mecanismos que implicaron interacción fueron los más valorados y puestos en marcha para reflexionar por parte de los futuros docentes. Dentro de las tablas (véase imagen 4), destacamos el recurso basado en *observar a otras*

personas y darles feedback, el cual no fue utilizado por la mayoría de las participantes. Éstos argumentan que no consideraron que este mecanismo contribuyese a su reflexión personal porque sentían que se encontraban “en inferioridad intelectual” para proveer retroalimentación a otras personas que no estaban en formación como ellas, concretamente con respecto a los tutores y tutoras, las figuras que más observaron. Las tablas revelan, por otro lado, que los participantes llevaron a cabo acciones y estrategias ya experimentadas en experiencias de prácticas anteriores, pero reconocen que la puesta en marcha de esas estrategias dependió de las oportunidades brindadas por los centros educativos. Los participantes admiten haber reflexionado sobre su acción docente en el aula desde una perspectiva más madura, cercana a la figura “real” docente; esta conclusión se relaciona con haber ganado autoridad, haber mejorado la gestión del aula, manejar más adecuadamente los conflictos o interrupciones que tuvieron lugar, y asumir momentos de incertidumbre provocados por la COVID-19.

IMAGEN 4. *Tabla de control de tablas reflexivas*

	<i>Lo usé</i>			<i>El motivo por el que lo usé (nada, algo o bastante)</i>
	1	2	3	
1. El uso de grabaciones de video de mi práctica docente en el aula	X			<i>Aquí tenía muchas limitaciones por las familias, incluso actividades que quería hacer pues no me dejaban llevarlo a cabo.</i>
2. Escribir un diario, grabaciones de voz, u otro recurso		X		<i>Sí, lo que pasa es que lo utilicé sólo durante dos semanas todos los días, pero llegué a un punto de desborde de carga de trabajo de mañana y tarde, que además se veía aumentado porque no tenía pausas en el colegio, pausas sólo de 10 minutos para comer, porque de una clase pasaba a otra o vigilaba a los niños en el comedor, pues no tenía tiempo y volvía a casa agotado.</i>
3. Interaccionar con otros estudiantes en prácticas			X	<i>Sí, y me interesó mucho, porque cada uno tenía su perspectiva, los recursos que utilizaban en el aula, pues compartíamos esas herramientas, y la chica por ejemplo que utilizó el pasapalabra de chino, pues le di ese feedback, de que cambiase el sistema de respuesta y participación, porque ella se veía perdida al no saber por qué no había tenido mucho éxito, y claro al estar en el mismo aula los dos, pues nos dimos feedback, y además cada persona era de una especialización diferente, por ejemplo, doble grado de chino y educación, o tecnologías y educación... Y en esos tiempos de comidas y tal, me aportaban información de lo que querían hacer con los alumnos y en el aula.</i>

En cuanto a los análisis DAFO, los 7 casos presentan tres dimensiones comunes: características personales del alumnado, tutorización y

docencia, y características contextuales. Dentro de la primera dimensión, encontramos las categorías “formación”, y “aspectos propios de la personalidad”. Dentro de la segunda dimensión, encontramos las “categorías tutorización”, y “grupo aula”. En la tercera y última dimensión, encontramos las categorías “profesorado del centro”, “instalaciones del centro”, “familias”, y “COVID-19”.

Sobre la primera dimensión, destacamos la consideración de la gestión del aula como una debilidad personal de su formación, común a todos los participantes, y que se concreta en la gestión del tiempo y la gestión del conflicto, ambas áreas susceptibles de mejora y que dificultaron el día a día. Asimismo, la comunicación en inglés (bilingüismo de los centros educativos) fue considerada tanto una fortaleza como una debilidad para los participantes. EL idioma, en varios casos, fue un facilitador en la comunicación y en la enseñanza de las materias; por otro lado, dificultó la propia expresión y eso generaba frustración y sensación de inutilidad frente a los objetivos marcados de las sesiones de clase. Como otras fortalezas de sí mismos, los participantes resaltaron la iniciativa y la proactividad. Por otro lado, como debilidades, subrayaron la falta de autoridad, acorde con las respuestas en la anterior categoría en la que incluyeron como debilidad la gestión del aula y del tiempo.

Sobre la segunda dimensión, se encuentra una amplia diversidad de respuestas en cuanto al rol del tutor/a profesional de los centros. Los participantes consideran que este agente educativo fue tanto una oportunidad para su formación como una amenaza ante el proceso reflexivo y de aprendizaje. Esta figura es categorizada como amenaza por uno de los participantes debido a la impermeabilidad de la programación didáctica y la falta de comunicación que encontró en su tutor. Como oportunidad, todos los participantes señalan la libertad que les brindaron sus tutoras en el aula. Sobre el grupo-aula, coinciden en considerar la falta de diversidad en el alumnado como una amenaza en cuanto a las posibilidades que las prácticas brindan a su aprendizaje.

Sobre la tercera y última dimensión, los horarios de los centros de prácticas fueron considerados una amenaza al ser muy extensos y conllevar cansancio y falta de tiempo para la planificación en los participantes.

La “apertura a la innovación” fue, por el contrario, considerada una oportunidad por algunos participantes para conocer otros modelos docentes y sistemas educativos diferentes a los que ya conocían. En cuanto al “equipo docente” de sus centros, algunos participantes subrayaron como oportunidad el apoyo recibido por parte de otros compañeros o colegas. Sin embargo, percibieron falta de coordinación y creatividad en el equipo docente, lo que clasificaron como amenaza ante el aprendizaje a desarrollar en sus prácticas. Tres participantes consideraron los “materiales e instalaciones” de los centros como oportunidades, puesto que eran actualizados, novedosos y relevantes para los grupos de niños y niñas que conocían en sus prácticas; un ejemplo destacado fue la biblioteca.

Finalmente, las referencias en las DAFOS a las “familias” son escasas; mencionaron como amenaza la falta de comunicación con ellas pues esto evitaba que pudieran conocer a otro agente implicado en el proceso educativo, además la “falta de experiencia en el trato” fue entendida como debilidad personal pues se vieron sin recursos suficientes para afrontar esta relación cuando tuvieron ocasión de vivirla. En relación con la “COVID-19”, tres participantes coinciden en que las restricciones de la pandemia fueron una amenaza, específicamente la imposibilidad de crear y mezclar grupos de trabajo de alumnos y poder interactuar con normalidad con el profesorado y con el alumnado como habría sucedido en otras circunstancias. A continuación, en la siguiente imagen 5 se muestra de forma sintética la información recopilada a través de las matrices DAFO.

IMAGEN 5. Tabla control de análisis DAFO

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6
Autocrecimiento como docente						
Capacidad de observación	F	F	D	F	O	D
Comunicación en inglés	F	F	D	F	O	D
Conocimientos TIC						
Creatividad en el diseño de actividades		F				
Formación						
Gestión de la clase	D	D	D	D	D	D
Gestión del conflicto	D	D	D	D	D	D
Gestión del tiempo	D	D	D	D	D	D
Relación contenidos-contenxo	F	F	F	F	D	F
Falta de experiencia						
Formación						
Capacidad para dirigir una clase						
Aceptación de críticos (Constructivos)	F	F	F	F	F	O
Autocrecimiento						
Autocontrol	D	D	D	D	D	D
Autoexigencia	D	F	F	F	F	F
Características personales alumno						
Cercanía al alumnado	F	F	F	F	F	F
Energía/actitud positivo	D	D	D	D	D	F
Falta de autoridad	D	D	D	D	D	F
Iniciativa y proactividad	F	F	F	F	F	F
Interés por aprender	F	F	F	F	F	F
Miedo al fallo	D	D	D	D	D	D
Aspectos propios de la personalidad						
Nervios						
Paciencia						
Responsabilidad	F	F	F	F	F	F
Sentido del humor	F	F	F	F	F	F
Tono de voz						
Falta de dinamismo						
Actitud de escucha	O	O	O	O	O	F
Apoyo del tutor						
Tutor Y docencia						
Flexibilidad en la organización de clase						
Programación cerrado y estricto	O	O	O	D	A	
Libertad del tutor						
Tutor: responsabilidades	A	O	O	O	O	O
Tutor: posibilidad de ser un obstáculo						
Comunicación tutor-alumno						
Tutor: Exposición	A					O
Grupo-Aula						
Comportamientos disruptivos	A					A
Diversidad: Alumnos con NEE		D				

4.2. PERCEPCIONES ASOCIADAS AL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL

En cuanto al segundo objetivo, para conocer las percepciones asociadas al desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas, se lleva a cabo un análisis temático de la información escrita y oral que los futuros docentes comparten a través de sus instrumentos de reflexión con los investigadores.

Este análisis temático desvela que la percepción de crecimiento y mejora como docentes se asocia a dos dimensiones esenciales: la emocional y la formativa. Al analizar las categorías y temáticas que emergen del discurso de los participantes, localizamos una relación directa entre ambas dimensiones. Por ejemplo, la interacción en el contexto de prácticas con el alumnado generaba emociones positivas, asociadas al manejo del contenido de materias o a la integración de estrategias de gestión eficientes, y emociones negativas, vinculadas a la falta de gestión del tiempo y contenido de manera adecuada con respecto al ritmo del aula, o la dificultad en la comunicación debido a la COVID-19. Las principales emociones que derivan fueron, esencialmente, satisfacción o frustración.

Por otro lado, al percibirse bien preparados para afrontar dar clase, reconocen la robustez de su formación previa universitaria y destacaban asignaturas concretas que les habían andamiado en su enseñanza, así como estrategias, trucos y recursos que aportaban al centro de prácticas. Así, la acción y la reflexión sobre su desempeño y lo que otros agentes educativos les transmitían emocionalmente en la rutina diaria generaba una sinergia necesaria para que tuviera lugar una dimensión u otra.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación apunta al autoconocimiento de futuros docentes en su acción profesional en los centros educativos, así como al análisis de la propia identidad profesional, como ejes del desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas externas. Siguiendo conclusiones previamente establecidas por Tejada-Fernández et al. (2017), este proceso tiene lugar a través de interacciones con el contexto de acción, y con el desempeño en el aula, lo que implicó para los participantes la

gestión de dicho espacio de aprendizaje, específicamente, mejorando en la gestión del tiempo de su docencia, un mejor manejo del contenido específico de materias curriculares, y el refuerzo de su autoridad con el alumnado.

A partir de esta investigación, los futuros docentes consideran que su desarrollo y crecimiento profesionales tienen lugar con la mejora y el descubrimiento de nuevos enfoques pedagógicos. Tal y como otros estudios apuntan en esta dirección (Bautista y Ortez-Ruíz, 2015; Gómez et al., 2019), el desarrollo profesional debe enmarcarse en el contenido que el profesorado enseña, así como en la ampliación de sus recursos didácticos para gestionar dicho contenido. Coincidiendo con estos autores, nuestro estudio subraya desde el punto de vista de los futuros docentes la importancia de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumnado hacia la materia que aprenden y cómo esta relación persona-contenido afecta al propio aprendizaje profesional. Por otro lado, la investigación nos anima a apoyar el desarrollo inicial mediante experiencias sostenidas en el tiempo, que no tengan una duración delimitada que aleje la profundización y reflexión del futuro profesorado *en la acción y hacia la acción* (Opfer y Pedder, 2011).

Los hallazgos de nuestro estudio reflejan niveles de reflexión descriptiva y centrada en el dominio como profesionales, en la línea de otras investigaciones (Azimi et al., 2019; Kissau et al., 2019); por ello, será necesaria la mediación de la tutorización o figuras guía en el proceso para que la reflexión alcance profundidad y ayude al estudiante en prácticas a conectar teoría y práctica y a proponer estrategias pedagógicas contextualizadas. Sobre ello, el discurso de los participantes subraya la relación entre su formación académica universitaria, las condiciones relacionales de sus contextos de prácticas, y el refuerzo formativo y emocional de sus tutores (Izadinia, 2015). Esta unión fue positiva, visible y necesaria, según su punto de vista, coincidiendo con los hallazgos de Ruffinelli y colegas (2020) que apuntaban a que esa unión genera una *cultura reflexiva* que facilita la formación del profesorado en sus inicios como profesionales.

Como conclusión, esta investigación presenta las DAFO, las tablas reflexivas y los social mindmaps como instrumentos útiles y pertinentes

para el profesorado encargado de tutorizar prácticas externas. Se propone así el uso de herramientas de reflexión dentro del asesoramiento brindado en los centros de prácticas y en la universidad, proveyendo de información pertinente para la investigación de prácticas externas; algunas de las mejoras o recursos similares que mejorarían la implementación de los instrumentos presentados en nuestro estudio son PESTLE, Planificación de Escenarios, o la matriz CAME, para valorar posibles acciones docentes vinculadas a la organización en la que se sitúan los futuros docentes (Sánchez-Cambronero et al, 2020).

Finalmente, concluimos que el desarrollo profesional inicial está ligado a la reflexión vinculada al uso de herramientas diseñadas y adaptadas a los futuros docentes. Por ello, para analizar adecuadamente la valoración de las prácticas, se necesita una realización y cumplimentación de dichos instrumentos en compañía de figuras de asesoramiento profesional como los tutores y tutoras.

6 REFERENCIAS

- Al-hassan, O., Al-barakat, A., & Al-hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experience. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419–434.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- AlMarwani, M. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38(October), 100741. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100741>
- Anello, F. (2020). Aware and critical teachers of the educational action through the SWOT analysis. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 137–153.
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9458>
- Azimi, E., Kuusisto, E., Tirri, K., & Hatami, J. (2019). How do student teachers reflect on their practice through practicum courses? A case study from Iran. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 277–289.
<https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599511>

- Bautista, A., & Ortega-ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 343. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.514>
- Besser, M., Leiss, D., Blum, W. (2020). Who participates in which type of teacher professional development? Identifying and describing clusters of teachers. *Teacher Development*. 24(3): 293–314. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1761872>
- Birbili, M. (2006) Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education. *Early Childhood Research and Practice* 8(2) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084931.pdf>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009>
- Castro, A., García-Ruiz, M. R., & Maraver, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472–482. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.791552>
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243–261. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Wiley
- Das, M. (2019) SWOT Analysis of Teacher Education Programme: A Students Perspective. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 2(9) 55-58 https://www.ijresm.com/Vol.2_2019/Vol2_Iss9_September19/IJRESM_V2_I9_20.pdf
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., & Rivera, H. (2018). Student Teachers' Emotions, Dilemmas, and Professional Identity Formation Amid the Teaching Practicums. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441–453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

- Domínguez, C. (2018a). A European collection of the Critical Thinking skills and dispositions needed in different professional fields for the 21st century. UTAD. ISBN: 978-989-704-256-0. Available at <http://bit.ly/CRITHINKEDUO1>
- Domínguez, C. (2018b). A European review on Critical Thinking educational practices in Higher Education Institutions. UTAD. ISBN 978-989-704-258-4. Available at <http://bit.ly/CRITHINKEDUO2>
- Elhoseiny, M. & Elgammal, A. (2016). Text to multi-level MindMaps: A novel method for hierarchical visual abstraction of natural language text. *Multimedia Tools and Applications*, 75(8), 4217–4244. <https://doi.org/10.1007/s11042-015-2467-y>
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2019) Education and Training Monitor 2019. Country analysis: Spain. In European Union (Eds.) Education and Training Monitor 2019. Country analysis: Spain (pp. 263-273). <https://doi.org/10.2766/223810>
- European Commission (2020) Europe in a changing world – Inclusive, innovative and reflective societies. En *Horizont 2020: Work Programme 2018-2020*.
- Fisher, A. (2019). What critical thinking is. En Blair, J. A. (Ed.) *Studies in critical thinking* (pp. 7–32). Windsor Studies in Argumentation.
- Foong, L., Nor, M. B. M., & Nolan, A. (2018). Individual and collective reflection: Deepening early childhood pre-service teachers’ reflective thinking during practicum. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43–51. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.05>
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. (2011). Beginning Teachers’ Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1>
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *Journal of Educational Research*, 96(5), 293–309. <https://doi.org/10.1080/00220670309597642>
- Gómez, R., Mena, J., García-Rodríguez, M. L., & García, F. (2019). Preservice Teachers’ Reflection for the Acquisition of Practical Knowledge during the Practicum. En J. Mena, A. García-Valcárcel, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Teachers’ Professional Development in Global Contexts: Insights from Teacher Education* (pp. 84–102). Brill | Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004405363>

- Grant, R. (2016). *Contemporary strategy analysis (9^a ed.)*. John Wiley & Sons.
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2017). Re-envisioning and reinvigorating school–university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180–193. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>
- Hallberg, L. R. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141–148. <https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Hatton, N., & D. Smith. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Kissau, S., Hart, L. C., & Algozzine, B. (2019). Investigating the Impact of edTPA Professional Development on Classroom Practice and Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 102–114. <https://doi.org/10.1177/0022487117721706>
- Land, C. L. (2018). Examples of c/Critical Coaching: An Analysis of Conversation Between Cooperating and Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 493–507. <https://doi.org/10.1177/0022487118761347>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP*, 1(1), 43–71. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31361>
- Nghia, T. L. H., & Duyen, N. T. M. (2019). Developing and validating a scale for evaluating internship-related learning outcomes. *Higher Education*, 77(1). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0251-4>
- Lohrke, F. T., Mazzei, M. J., & Frownfelter-Lohrke, C. (2021). Should It Stay or Should It Go? Developing an Enhanced SWOT Framework for Teaching Strategy Formulation. *Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1177/10525629211021143>
- O’Brien, W., Adamakis, M., O’Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., Makopoulou, K., Herold, F., Ng, K., & Costa, J. (2020). Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503–522. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. Recuperado el 2 de Julio de 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* (161) 58454- 58468 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Ronfeldt, M. (2012). Where Should Student Teachers Learn to Teach? Effects of Field Placement School Characteristics on Teacher Retention and Effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 34*(1), 3–26. <https://doi.org/10.3102/0162373711420865>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice, 21*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Sánchez-Cambronero, A. González-Cancelas, N., Molina Serrano, B. (2020) Analysis of port sustainability using the PPSC methodology (PESTEL, Porter, SWOT, CAME) *World Scientific News, 146*, pp. 121-138
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educacion, 29*(1), 147–164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Schoeman, S., & Mabunda, P. L. (2012). Teaching practice and the personal and socio-professional development of prospective teachers. *South African Journal of Education, 32*(3), 240–254. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n3a581>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Fernández, J. T., & Bueno, C. R. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado, 17*(3), 91–110.

- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
- van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4) 566–580
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(8), 972–993.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Yung, K. W. H. (2020). Becoming a teacher educator through being a student teacher: an autoethnography in the practicum. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 248–250.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724655>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zubizarreta, A. C., García-Ruiz, M. R., & López, P. M. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1–19.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>

DESK RESEARCH: LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESCRITORIO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este texto es evidenciar la necesidad de desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan la realización de una óptima búsqueda de información como también de relacionar ideas. Dichas habilidades deben enseñadas por el docente universitario desde que los alumnos comienzan los grados y no esperar, a que se incorpore en un Máster o Postgrado. La revisión bibliográfica es un etapa lenta y laboriosa pero fundamental en un proyecto de investigación. Además, como nos comenta “” no es posible investigar un problema educativo o de otra índole, si previamente el investigador o en su caso el alumno no se familiariza con él, y una de las mejores formas, es mediante la revisión bibliográfica. De ahí, la importancia de que los alumnos realicen la denominada Desk Research (Investigación de Escritorio).

De esta manera, realizamos un recorrido por los conceptos de investigación primaria y secundaria, estableciendo diferencias entre ellas. Posteriormente nos centramos en el termino clave de nuestro trabajo: “*Desk Research*”. Específicamente narramos qué se entiende por esta modalidad de revisión bibliográfica, qué ventajas brinda al alumno y al profesorado, y por supuesto, cómo se debe planificar un optima “*Desk Research*” como innovación educativa. Para finalizar, dedicamos un apartado que consideramos esencial a la hora de planificar una “*Desk Research*”, nos referimos a cómo eliminar los sesgos en una revisión bibliográfica.

1.1. LA INVESTIGACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Básicamente existen dos tipos de investigación que son denominadas primaria y secundaria. La investigación primaria contiene información nueva y original, resultado de un trabajo intelectual. Se basa en el estudio de diversas fuentes primaria y nos permite la realización y conducción de una investigación y la secundaria, se basa fundamentalmente en la revisión de la literatura y demás información relacionada con nuestro objeto de estudio.

En el proceso de investigación, se debe comenzar en primer lugar por la investigación secundaria, para examinar la información existente y disponible. Esta investigación, nos permite averiguar si otras personas han realizado estudios relacionados con nuestra temática objeto de estudio (Ackerman y Arbour, 2016). Los recursos como las bibliotecas, los ministerios, los centros de observación o los institutos especializados pueden facilitarnos este paso y también el empleo de los recursos online actuales, como las bases de datos científicas o los diferentes motores de búsqueda. En este caso, algunos investigadores consideran los recursos online y las redes sociales científicas como un punto de partida en la investigación secundaria (Fielding, Raymond y Grand, 2017 y Price, Jewitt y Brown, 2014). Una vez concluida la investigación secundaria y con la información buscada, interpretada, libre de sesgos y con las conclusiones oportunas, se comienza la realización de la investigación primaria. A pesar de estas fronteras entre la investigación primaria y secundaria, ambas se relacionan estrechamente e interactúan mutuamente. La investigación primaria parte de un problema de estudio que, a través de la realización de revisión bibliográfica en la investigación secundaria, ayudará al investigador a comprenderlo, delimitarlo, definirlo e interpretarlo con teorías y demás estudios y más aún, a elaborar conclusiones que apoyarán o contradecirán otros estudios.

1.2. LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión bibliográfica refleja la capacidad de las personas para encontrar, evaluar, manejar y utilizar la información de una forma eficaz (Jacobs, 2008 y Marfleet y Dille, 2005). Las entidades de acreditación

de la educación superior y las universidades están de acuerdo en que esta capacidad es importante para las habilidades actuales y de aprendizaje permanente del alumnado, aunque existe confusión en su definición y en cómo se puede enseñar a hacer una revisión. Algunas definiciones debaten sobre las habilidades prácticas necesarias para hallar y seleccionar, usar y comprender la información encontrada (McNicol, 2015).

Otros autores argumentan que la revisión de la literatura se debe entender de forma más amplia, cómo potenciar y desarrollar la capacidad del alumnado para el pensamiento crítico (Thornton, 2010 y Weaver y Tuten, 2014) o el “aprendizaje informado” (Bruce, Davis, Stoodley, Hughes, Partridge y Stoolley, 2014) que consiste en la utilización de la información, de manera creativa y reflexiva, con el fin de aprender. Este aprendizaje informado, se centra en las diferentes formas en que utilizamos la información para aprender en la vida académica, profesional y comunitaria (Bruce, Hughes, y Somerville 2012). En este sentido, Marfleet y Dille (2005) ofrecen un resumen sobre la repercusión de la revisión de la literatura: *“Las personas que han aprendido a aprender, han aprendido a leer y escribir. Saben cómo se organiza la información, dónde encontrarla y cómo usarla”* (p.167), es decir poseen las competencias necesarias para una óptima revisión bibliográfica. En la misma línea, Saunders, (2012) y Sproles, Detmering y Johnson (2013) conciben la revisión de la literatura como un conjunto de habilidades que requieren que los individuos reconozcan cuándo se necesita información y poseen la capacidad de localizar, evaluar y usarla eficazmente cuando se necesita. Estas capacidades y las habilidades relacionadas con el uso de la información se han convertido en un conjunto de finalidades educativas en los centros de formación americanos. De una manera más específica, desde este centro, se persiguen las siguientes habilidades y capacidades:

- Determinar la naturaleza y el alcance de la información necesaria.
- Acceder a la información necesaria de manera eficaz y eficiente.

- Evaluar la información y sus fuentes de manera crítica e incorporar información seleccionada en base a sus conocimientos y sistema de valores.
- Utilizar la información de manera efectiva para lograr un propósito específico.
- Comprender que muchas de las cuestiones económicas, jurídicas y sociales que rodean el uso de la información y los accesos, se basan en la información ética y legal.

Estos objetivos expuestos, conciben la revisión de la literatura como un espectro de habilidades, prácticas y hábitos mentales que prolonga, extiende y ahonda el aprendizaje mediante el compromiso con el ecosistema. Entendemos por ecosistema como el compromiso del ciudadano con el bienestar de la sociedad a través del desarrollo de valores para potenciar el bienestar de la sociedad. No se trata de que construyamos una “*especie de biblioteca*” para depositar y clasificar la información que hemos encontrado, el investigador evalúa y examina las fuentes de una forma crítica e incorpora la información relevante a su conocimiento y sistema de valores. Este aspecto se debe trabajar mediante una serie de indicadores como aprender a seleccionar y reestructurar ideas principales de los documentos, examinar argumentos, identificar y reconocer relaciones entre conceptos e ideas y obtener conclusiones. Uno de los resultados claves de la revisión de la literatura, es alcanzar la erudición, pero entendida como un “*modo de conversación*” en las que las ideas son formuladas, debatidas y ponderadas unas a otras (Ackerman y Arbour, 2016).

1.2.1. The Desk Research: La Investigación de Escritorio

La denomina “*Desk Research*”, traducida al español como Investigación de Escritorio es una investigación secundaria. Recordemos que, en base a una clasificación general, podríamos dividir la investigación en primaria y secundaria. La denominada primaria, sería aquella en la que el investigador “*sale fuera*” de su contexto de trabajo para la realización de la investigación, es decir el trabajo de campo y como secundaria, sería aquella en la que el investigador realiza la investigación

“dentro de su contexto” y con los mecanismos necesarios, examina las fuentes bibliográficas. En este caso, el investigador desde su escritorio revisa y analiza los trabajos de otros autores, con la finalidad de obtener una amplia comprensión del campo. Es la técnica de investigación que se realiza desde nuestro escritorio de trabajo (Jhanke, 2016).

Se centra en la recopilación de datos de los recursos bibliográficos existentes, por lo que se considera una técnica de bajo costo en comparación con la investigación de campo, ya que todo el esfuerzo y coste, está enfocado en el tiempo que se emplea en la búsqueda de recursos bibliográficos de las fuentes primarias y secundarias. En algunas ocasiones, además de ese esfuerzo temporal, hay que sumarle el coste económico del acceso a ciertos artículos de investigación o a los manuales. Aunque también, puede ser un tremendo gasto de tiempo y de dinero, si el investigador no tiene el conocimiento necesario para realizar esta etapa. De aquí, entre otros aspectos, la importancia de esta fase para la calidad de nuestra investigación.

En esta revisión será necesario saber cómo se definen conceptualmente y desde todas las posibles y diversas perspectivas, los conceptos teóricos más importantes de la investigación y a su vez, realizar la misma revisión, prestando atención a otros aspectos, como la metodología. En este momento, nos interesa identificar en las diferentes investigaciones que vayamos encontrando, una serie de cuestiones como: qué se ha abordado desde una perspectiva de investigación, qué resultados se han obtenidos, qué aspectos del tema están más o menos estudiados, metodologías y técnicas de recogida de datos más apropiadas para realizar el estudio y cuáles no, con qué muestra se realizaron los estudios, similitudes entre las conclusiones de los investigadores...

Por lo tanto y antes de llevar a cabo una visita de campo, ejecutar un test o embarcarse en un proyecto por parte de investigador, es necesario realizar esa búsqueda de información sobre lo que se ha hecho en el pasado, qué se están haciendo en el presente y cómo podemos utilizar toda la información y relacionarlo con nuestra investigación. Normalmente, es difícil que investigadores anteriores hayan realizados una investigación igual a la que pretendemos, pero si existirán aspectos

relacionados tanto conceptuales como metodológicos (Sproles, Detmering y Johnson, 2013).

La ejecución de una investigación de escritorio es un primer paso crítico por lo menos por tres cuestiones fundamentales:

- Si no nos interesamos por lo que ha pasado antes, no sabremos si hemos descubierto algo nuevo y menos aún, si nuestro estudio es relevante y aporta algo a la sociedad.
- Nuestra investigación parecerá creíble cuando nos encontremos delante, frente a frente con los sujetos de la muestra y demás partes interesadas. Si no realizamos esta diligencia necesaria, se realizarán preguntas irrelevantes o mudas y fracasaremos, obteniendo sesiones cortas y datos irrelevantes.
- No realizar este tipo de “*investigación preparatoria*” es irrespetuoso con los participantes y poco ético. Estaremos desarrollando una investigación impregnada por nuestra subjetividad, creencias y prejuicios. Además, podemos obtener datos negativos e irreales que perjudiquen a los sujetos participantes (Sproles, Detmering y Johnson, 2013).

Uno de los problemas derivados de esta etapa, es cómo organizar toda la información que tenemos de nuestro campo de estudio para que, en cualquier momento, esté accesible al investigador y cómo discernir lo importante y lo primordial, de lo que no lo es.

Se puede dar el caso, que los investigadores pocos experimentados y con escasa lectura del tema que pretenden estudiar, den como validos textos científicos, obsoletos o con escasos índices de calidad. El investigador desde su escritorio debe saber cómo buscar toda esa información, cómo organizarla y cómo diferenciar aquellas que es importante, de la que no es. Es una tarea que necesita tiempo y a su vez, un proceso de reflexión, crítica y de discernir. Algunas recomendaciones que proponemos:

- La búsqueda de la información se debe realizar en función de nuestro problema a investigar y de los posibles objetivos y/o hipótesis que se pretenden alcanzar. Para este propósito, hay

que tener en cuenta y como horizonte de guía, los conceptos que entran en juegos en los objetivos y/o hipótesis y que habrá que delimitar, conceptualizar y contextualizar.

- Estudiar de forma exhaustiva las características y connotaciones que perfilan nuestra muestra de estudio y por supuesto, más en profundidad a los sujetos, ya sea a través de observatorios provinciales, nacionales...
- A parte, de lo expuesto anteriormente, se debe profundizar en el contexto que rodea a esa muestra.
- Incluso cuando los resultados de la investigación están anotados y el informe se archiva en alguna parte, las personas típicamente no saben cómo acceder de la forma más eficaz. Lo que provoca que se pierda tiempo en la investigación, por la falta de estrategias de acceso a la información.

El resultado de no superar estos problemas es que el investigador pierde tiempo y dinero, ya sea haciendo investigaciones que ya existen o realizando preguntas equivocadas. Las organizaciones suelen ser pobres en la creación de un repositorio compartido de conocimientos y de fácil acceso. Es necesario comprobar todos los posibles rincones y recovecos donde los hallazgos relevantes de la investigación se puedan estar ocultando. Algunas cuestiones que se debe plantear el investigador son:

- ¿Qué investigaciones se han realizado sobre el tema de estudio y cuáles son relevantes?
- ¿Qué estudios de investigación están más relacionados con mis objetivos y/o hipótesis y si se han realizado con muestras similares a la que proponemos?
- ¿Qué investigaciones se ha centrado en contextos parecidos y similares en los que pretendemos realizar el trabajo de campo?

Para contestar estas preguntas, podemos hacer uso de las siguientes fuentes como las investigaciones llevadas a cabo por las organizaciones, los recursos on-line y motores de búsqueda:

- Revisar de manera sistemáticas las investigaciones realizadas por las organizaciones. El Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de más institutos, ministerios, observatorios y organismos públicos autonómicos y nacionales, poseen una gran cantidad de información que puede ser útil para entender, delimitar y contextualizar nuestros objetivos.
- Revisar, también de forma sistemática y con el apoyo de internet, las bases de datos de carácter científico nacional e internacional. En ellas, podemos encontrar información útil y datos relacionados con nuestros estudios, investigaciones similares a la nuestra, marcos conceptuales, orientaciones de los propios investigadores sobre qué hay que tener en cuenta para realizar este tipo de indagaciones o ventajas en el empleo de una técnica, metodología u otra...
- Buscar en herramientas más cercanas y familiares como Google Académico, documentos como libros, manuales y artículos novedosos y más aun, para adentrarnos en el mundo de las editoriales y examinar por ámbito de conocimiento, los documentos recientemente publicados.

En definitiva, son acciones que juzgan la calidad de un estudio que se va a realizar o de un informe de investigación que podamos leer (Lancy, 2014). Basándonos en las palabras de McNicol (2015), hay que ser cautos y no rechazar aquellos estudios porque se realizaron hace unos años. Las personas nuevas en investigación, con cierta relatividad suelen rechazar aquellas investigaciones que se han realizado años atrás como si fueran productos caducados. Solo porque se realizaron años atrás, no es una excusa para rechazarlos y pensar que está obsoletos y que ya no interesan,

Algunos autores como Marfleet y Dille, (2005) y Cook y Walsh, (2012), diferencian básicamente dos tipos de técnica de investigación de escritorio:

1. La investigación interna de la oficina es considerada el punto de partida más razonable en investigación. Mucha de la información que necesitamos la podemos encontrar dentro del propio organismo donde ejercemos nuestro trabajo y con otros que están estrechamente relacionados. La principal ventaja en la realización de la investigación interna de escritorio es que implica el empleo de los recursos internos existentes en la organización para recoger los datos que son considerados fiables. En definitiva, la investigación de escritorio interna es considerada económica y eficaz.
2. Investigación externa de la oficina. Esta investigación externa de la mesa de trabajo implica la investigación hecha fuera de los límites de la organización y que engloba la información relevante. Estos recursos externos se describen a continuación:
 - a. Online Desk Research. Se refiere a la multitud de información y datos disponibles en línea en Internet. Se pueden identificar dos enfoques para buscar la información pertinente en Internet, uno de ellos es la navegación directa de la información específica y en segundo lugar, empleando los diversos motores de búsqueda como www.google.com, www.ecosia.com, www.starpage.go.com, www.dogpile.com... para la búsqueda modulada, facilitándonos el hallazgo de archivos almacenados en los servidores web. El aspecto primordial aquí, es refinar las técnicas de búsqueda de tal manera que los resultados sean prometedores y relevantes.
 - b. Además de estos motores de búsqueda, se deben de emplear las redes sociales en ciencias como ResearchGate, Mendely y Acdamia.edu, entre otras. Estas redes son herramientas de colaboración en diversas disciplinas, permitiendo el acceso a las aplicaciones Web. 2.0 y las búsquedas semánticas (Orduña-Malea y López-Cozar, 2016).

Unos días de investigación de escritorio tiene un rendimiento productivo y los resultados positivos aumentan, a medida que pasamos más tiempo en esta actividad. Un obstáculo que ocurre en este tipo de investigación es no saber cómo localizar la información o simplemente, la información no está en la forma que necesitamos y se escapa a nuestra vista, que con un poco de reelaboración, podría ser muy útil. A veces la investigación de escritorio parece demasiado fácil.

Internet ha revolucionado la forma en que las personas buscan la información, su evolución constante se traduce en disponer de datos actualizados en tiempo real, archivados juntos con los anteriores para poderlos rescatar y utilizarlos, en cualquier momento. Nos permite analizar las webs que se han ido surgiendo sobre investigación e innovación educativa... “*comunidades en línea*” como blogs, foros y medios sociales, donde las personas que tienen un interés por un tema concreto expresan su opinión.

No nos declinamos por la idea que internet, bases de datos y biblioteca en línea son los recursos más importantes para realizar este tipo de investigación. A pesar de las ventajas que nos brinda internet, existen datos que son más fáciles de acceder en las estanterías de las bibliotecas, en las entidades públicas o en las propias librerías.

En este mar de información, puede ser que no encontremos lo que buscamos, debido a que estamos empleando la estrategia errónea (utilizar palabras sinónimas o relacionadas entre sí, nos pueden ayudar como investigación e indagación educativa), que la palabra clave sea errónea (hay términos en español que su traducción en inglés es totalmente diferente como orientación escolar) o la información que buscamos no está disponible precisamente en la forma que la buscamos.

Se necesita un plan para que la búsqueda de datos publicados sea eficiente. Un plan escrito es una ayuda para la investigación de escritorio, tanto si utilizamos la biblioteca o las fuentes en línea. Antes de visitar una biblioteca o de iniciar sesión, la información a buscar debe especificarse con cierto detalle, aunque también se necesita flexibilidad y cierto ingenio (por ejemplo, buscar datos relevantes bajo clasificaciones más amplias o estrechas y crear conexiones creativas). Las fuentes

se deben planificar con antelación, sobre todo a medida que se adquiera experiencia.

El plan de investigación de escritorio también debe incluir un calendario, aunque difícilmente podremos saber el tiempo que emplearemos en esta fase. Esto dependerá de la amplitud de la información buscada, del tipo de datos y de los recursos que se utilizarán.

Planificación, grabación y evaluación de la investigación de escritorio

P Una vez encontrada información, los datos deben ser grabados. La fuente de cualquier dato debe ser siempre registrada, de manera que su precisión pueda ser evaluada y si es necesario, retractada. En los proyectos largos, esto proporcionará recortes útiles de acceso a las fuentes más valiosas y asegurará, que no nos adentremos en un callejón sin salida.

La información no solo deber ser recopilada, también deber ser evaluada. En parte se trata de hacer juicios sobre su validez. A menudo nos engañamos porque confiamos en cualquier información y datos que se publican. Una vez encontrados éstos, suponemos que deben ser correctos. El experimentado investigador sabe que los datos que se publican necesitan ser contrastadas por dos o tres fuentes y frecuentemente, hay algunas anomalías graves.

Todos los datos secundarios a los que se accede mediante la investigación documental se generaron originalmente a través de la investigación primaria. Una validación completa requiere regresar a la fuente y entender la metodología utilizada: ¿el estudio para la selección de la muestra se basó en algún tipo de censo, en alguna fórmula bruta usando una proporción o simplemente en evidencia anecdótica? Siempre que sea posible se pueden comparar dos o más fuentes para los mismos datos.

Además de validar los datos, la evaluación también incluye su integración en un todo con significado. Así pues, la investigación secundaria debe buscar vínculos y patrones con el material inicial.

El análisis y la integración de los datos serán más fáciles de realizar si se realiza una buena anotación, organización y mantenimiento de los registros cuando se recoja el material.

Los límites de la investigación de escrito

La investigación de escritorio puede ser muy fructífera. Sin embargo, tiene sus límites y sólo puede proporcionar parte de la información buscada en un proyecto. Como se sugirió anteriormente, donde es probable que se requiera una combinación de investigación de escritorio con otras técnicas.

Un límite es su imprevisibilidad (Ackerman y Arbour, 2016). Al menos para el investigador novato o donde el tema no es familiar, no puede haber certeza de lo que la investigación de escritorio producirá y qué lagunas seguirán sin cubrirse e intactas. Por esta razón la investigación de escritorio es una fase lenta y dinámica, ya que a medida que avanzamos, tal vez tengamos que retroceder en la búsqueda de información para cubrir nuevos interrogantes que nos planteamos y es difícil, que podamos saber la duración. Lo que, si podemos asegurar, es que, a una investigación de escritorio más fructífera, tendrá menos errores en el trabajo de campo (Alvesson, 2012). Otro límite es el sesgo de la revisión bibliográfica como detallaremos en los sucesivos párrafos.

Realizar una revisión de la literatura, requiere buscar y agrupar información sobre una cuestión o evidencia para apoyar una hipótesis, con el fin de contextualizar los datos de investigación. Actualmente, el conocimiento está en nuestras manos y podemos acceder fácilmente información en línea a través de sofisticados motores de búsqueda, como hemos indicado en apartados anteriores.

El primer paso es identificar palabras claves relevantes y amplias para el tema. Estos requieren una cuidadosa y atenta consideración, ya que son responsables de dirigir la búsqueda en la literatura y afectan el material que se va encontrar. Más tarde, estas palabras claves se pueden ampliar para refinar la búsqueda en campos más específicos. Una manera conveniente de comenzar la búsqueda de literatura puede ser utilizar artículos de revisión publicados o libros de texto académicos para

profundizar en un tema. Esto nos puede ayudar a encontrar las palabras claves “*keywords*”, a identificar las áreas que se desean investigar más en profundidad y sobre todo, a tomar nota de los documentos que otras personas han utilizado para elaborar sus documentos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las revisiones y los marcos conceptuales están escritos desde la perspectiva personal del autor, y no deben constituir únicamente el núcleo de nuestra revisión literaria. Por lo tanto, hay que tener en cuenta esta advertencia y eliminar los posibles sesgos.

Es importante tener en cuenta la introducción de sesgo como ideas preconcebidas sobre el tema, ya sea intencional o no, puede afectar a todas las etapas de una revisión de la literatura, desde la identificación de fuentes de la literatura, la selección de artículos a incluir y su evaluación de las pruebas. El uso de un protocolo puede ser un enfoque útil para reducir este sesgo. Se aconseja empezar por determinar los objetivos y el alcance de la revisión, esta acción ayudará a establecer límites y a encaminar la selección de las palabras claves.

Seguidamente es necesario identificar las múltiples fuentes de información para obtener una colección la más completa posible. El problema reside en la selección de los artículos, donde el sesgo puede ser mayor. En esta fase, es necesario evitar recopilar documentos que únicamente estén relacionados con nuestras hipótesis. Ante esta situación, se recomienda incluir criterios de inclusión o exclusión en el protocolo para que nos ayude a conseguir un enfoque más imparcial en la selección de los artículos y demás información como el diseño del estudio, la recogida de datos y las conclusiones (Winchester y Salji, 2016, p310).

2. DISCUSIÓN

El alumnado con el desarrollo de la revisión de la literatura, irá asumiendo de forma paulatina y progresiva, una serie de habilidades como la identificación de los libros, artículos y demás fuentes que conforman el conocimiento disciplinario, la capacidad de resumir los cambios y la evolución de un tema a través del tiempo enmarcado en una disciplina específica, el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo en el marco

de una cantidad de información en línea y por último, la capacidad de examinar la credibilidad de la información e identificar los sesgos (Cope y Flanagan, 2013 y Thornton, 2010). Estas son habilidades y capacidades que se deben trabajar con el alumnado. Un estudio realizado por Rosenblatt (2010) especifica que los estudiantes obtuvieron buenos resultados en encontrar las fuentes apropiadas pero la dificultad se centró, en sintetizarla y agregarla a sus trabajos, en resumir la información y más aún, no lograron realizar conexiones entre esta información con los argumentos y testimonios que hicieron en el texto. Cope y Flanagan, (2013) y Thornton (2010) sostienen que esto es debido a la falta de experiencia en esta actividad y a la enseñanza del proceso de investigación, pues aprenden con modelos expertos sin las estrategias y habilidades previas para afrontarlo.

Otros autores como Leckie (1996), Bodi (2002) y Fister (2011) señalan que los docentes no proporcionan al alumnado la óptima y suficiente orientación sobre cómo leer, entender y usar la investigación. En ocasiones se sobreestima la búsqueda de la información y la citación de los textos, olvidando la importancia que engloba el ayudar al alumnado a interpretar la información. Ante esta situación, se propone romper con la forma tradicional del trabajo de investigación y se apuesta por una enseñanza donde los alumnos analizan, comparan y crean argumentos. Cope y Flanagan (2013) señalan que esta nueva enseñanza, debe promover en primer lugar, el conocimiento de la materia que se quiere investigar, posteriormente la capacidad de establecer relaciones entre las fuentes y comprobar las afirmaciones de cada una y por último, elaborar conclusiones.

3. CONCLUSIÓN

Una revisión de la literatura no se trata sólo de informar de hechos y acontecimientos publicados; se requiere de una cuidadosa literatura seleccionada para construir una narrativa imparcial apoyada por la evidencia publicada en artículos y demás. Al resumir los hallazgos publicados, es importante que se añada la calidad de la evidencia presentada. Aunque no es tan formal como una revisión sistemática, la

interpretación y la evaluación de la calidad de los datos son esenciales para dar seriedad a una revisión de la literatura y de esta manera, se reduce el sesgo. Indicar cómo se recogieron, el procesamiento y el análisis de datos y la fiabilidad, son entre otros, indicadores de calidad de los datos.

A la hora de escribir el texto, se aconseja que nuestras opiniones puedan ser claramente reconocidas por el lector y no confundidas con las de otros autores. En última instancia, la revisión de la literatura debe ser una evaluación crítica de un tema, con la perspectiva del investigador como merito de todos los hallazgos examinados.

Dicha revisión debe ofrecer evidencia cuantitativa y cualitativa sobre el tema que investigamos. Su finalidad es ofrecer al lector una respuesta a una pregunta de investigación a través de una perspectiva general de los conceptos claves, debates y controversias, donde el lector pueda hacer una interpretación totalmente compatible con los datos. Según Weaver y Tuten (2014) una revisión de la literatura debe ser:

- Analítica, el desarrollo de una nueva comprensión de la evidencia disponible.
- Crítica, evaluar el rigor de las pruebas o argumentos de los datos.
- Una síntesis de las ideas y de los temas claves.
- Equilibrada, ofreciendo una información equilibrada de las diferentes teorías y prácticas
- Con referencias completas, ofreciendo vías de acceso fiable a la evidencia
- Pertinente, centrado en los datos necesarios para responder a la pregunta de investigación.
- Completa, se deben examinar todas las posibles disciplinas relacionadas con nuestra cuestión a investigar.
- Selectiva, usando criterios de inclusión y la exclusión que garanticen la objetividad de la revisión bibliográfica.

- No es un simple resumen de artículos publicados sino una pieza que busca definir y explicar conceptos y términos para su comprensión.
- Debe tener un principio, un medio y un fin, al igual que cualquier artículo.
- Debe ser coherente, con la discusión y las conclusiones derivadas de la evidencia obtenida del método de búsqueda.
- Si el rigor de una revisión es cuestionable por parte de un lector u otra persona, no se concebirá como fiable el informe de investigación.
- Se deben separar los hallazgos (análisis del autor de dichas pruebas), equilibrada de la evidencia de la discusión (que representan la valoración crítica).
- Una revisión debería terminar con una respuesta a la cuestión, ¿cuál es el resultado tras la lectura de la literatura En relación con la pregunta de investigación?

Stewart (2004, p.499) ofrece una serie de aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de realizar un “*Desk Research*”. Estos aspectos hacen que se rechacen las ideas basadas en la opinión generalizada, con falta de evidencia y que desequilibran los argumentos científicos. Este autor nos propone los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- La pregunta de investigación o tema de investigación.
- Las bases de datos electrónicas utilizadas.
- Las estrategias de búsqueda electrónica.
- Otros métodos de búsqueda utilizados, por ejemplo, búsquedas manuales.
- Métodos utilizados para localizar y acceder a las otras formas de literatura no publicada.

- Otras formas de recolección de datos, por ejemplo, la consulta con expertos o autores.
- Identificación y justificación de los criterios de inclusión y exclusión.
- Métodos de síntesis, por ejemplo, categorización de la evidencia.
- La evaluación crítica y los métodos analíticos.
- Matriz de evaluación.
- Evaluación crítica del método de revisión.
- Desarrollo de teorías de trabajo.
- Implicaciones para la investigación y la práctica.

Al escribir una revisión de la literatura, es importante comenzar con una breve introducción, seguido por el texto dividido en varias secciones y concluir con un resumen de lo narrado. Utilizar una tabla de resumen que incluye el título, el autor, la fecha de publicación y las conclusiones importantes, constituye una herramienta para organizar la información. Se deben agrupar los hallazgos similares y comentar las diferencias en los resultados. Para este propósito, nos podemos apoyar en si emplearon diferentes muestras, metodologías o cómo se examinaron los datos.

4. REFERENCIAS

- Ackerman, E y Arbour, B.K (2016). I Have Ten Peer Reviewed Articles. Now What? How Political Science Research Methods Textbooks Teach Students About Scholarly Context. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 12–619
- Alvesson, M. (2012). Do we have something to say? From re-search to roi-search and back again, *Organization*, 20(1) 79–90.
- Alvesson, M. and Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development*. London: Sage.
- Anastasiadis E; Rajan P and Winchester CL. (2015). Framing a research question: the first and most vital step in planning research. *Journal of Clinical Urology*, 8(3), 409-411.

- Bodi, S. (2002). How do we bridge the gap between what we teach and what they do? Some thoughts on the place of questions in the process of research. *Journal of Academic of Librarianship*, 28(3), 109–114.
- Bruce, C; Davis, K, Hughes, H; Partridge, H. y Stoodley, I (Ed.) (2014). *Information Experience: Approaches to Theory and Practice*. Copenhagen Denmark: Emerald Group Publishing Limited.
- Bruce, Hughes, y Somerville (2012). Supporting informed learners in the twenty-first century. *Library Trends*, 60(3), 522-545
- Cook, P., and Walsh, M. (2012). Collaboration and problem based learning. *Communications in Information Literacy*, 6(1), 59–72.
- Cope, J., and Flanagan, R. (2013). Information literacy in the study of American politics: Using new media to teach information literacy in the political science classroom. *Behavioral and Social Sciences Librarian*, 32(1), 3–23.
- Fielding, N.G., Raymond, M.L y Grand, G. (2017). *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. London: SAGE
- Fister, B. (2011, April 12). Why the research paper isn't working. Inside higher ed. Recuperado de <https://www.insidehighered.com>.
- Gough, D; Oliver y James, T. (2012). *Introducing systematic reviews*. London: SAGE.
- Halperin, S., and Heath, O. (2012). *Political research: Methods and practical skills*. New York: Oxford University Press.
- Jacobs, H.L.M. (2008). Information literacy and reflective pedagogical praxis. *Journal of Academic of Librarianship*, 34(3), 256–262.
- Jahnke, I. (2016). *Digital didactical designs: Teaching and learning in cross action spaces*. London: Routledge Johnson.
- Lancy, D. (2014). *The Anthropology of childhood: Cherubs, chattely and changeling*. Cambridge: Uni Press.
- Leckie, G.J. (1996). Desperately seeking citations: Uncovering faculty assumptions about the undergraduate research. *Journal of Academic Librarianship*, 22(3), 201–208.
- Marfleet, B.G., and Dille, B.J. (2005). Information literacy and the undergraduate research methods curriculum. *Journal of Political Science Education*, 1(2), 175–190.

- Martín-Martín, A.; Orduña-Malea, E.; Ayllón, J.M. and Delgado López-Cózar, E. (2016). The counting house: measuring those who count. Presence of Bibliometrics, Scientometrics, Informetrics, Webometrics and Altmetrics in the Google Scholar Citations, ResearchID, ResearchGate, Mendeley and Twitter. *EC3 Working Papers*, 21, 1-60.
- McNicol, S. (2015). Modelling information literacy for classrooms of the future. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(4), 303–313.
- Orduña-Malea, E.; Delgado López-Cózar, E. (2016). Los nuevos espejos métricos de la ciencia: Google Scholar, ResearchGate y otras redes sociales. En *Foro Estado de la Ciencia en Colombia*. Bogotá.
- Palaiologou, I., Needham, D y Trevor, M. (2017). *Doing research in education. Theory and practice*. London: SAGE.
- Price, S., Jewitt, C y Brown, B. (Eds.) (2014). *The SAGE Handbook of Digital Technology Research*. London: SAGE.
- Rosenblatt, S. (2010). They can find it, but they don't know what to do with it: Describing the use of scholarly literature by undergraduate students. *Journal of Information Literacy*, 4(2), 50–61.
- Sandberg, J. y Alvesson, M. (2011). Article Forms of construction of the experience: hollow spots or problematization, *Organization*, 18(1) 23-44.
- Saunders, L. (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *Journal of Academic Librarianship*, 38(4), 226–236.
- Sproles, C., Detmering, R., y Johnson, A.M. (2013). Trends in the literature on library in-struction and information literacy, 2001-2010. *Reference Services Review*, 41(3), 395–412.
- Steward, B. (2004). Writing a Literature Review, *British Journal of Occupational Therapy*, 67(11), 495-500.
- Thornton, S. (2010). From ‘scuba diving’ to ‘jet skiing’? Information behavior, political sci-ence, and the Google generation. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 353–368.
- Weaver, K.D., y Tuten, J.H. (2014). The critical inquiry imperative: Information literacy and critical inquiry as complementary concepts in higher education. *College and Undergraduate Libraries*, 21(2), 136–144.
- Winchester, C.L y Salji, M (2016). Writing a literature review, *Journal of Clinical Urology*, 9(5) 308-312.

MULTI- AND INTERDISCIPLINARY ASPECTS IN
EUROPEAN RESEARCH PROJECTS WITH SPECIAL
RELEVANCE TO THE INCLUSION OF PUBLIC POLICY
IN MARIE SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS PROJECTS

JULIA MANETSBERGER⁹¹

University of Jaén

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ⁹²

University of Jaén

1. INTRODUCTION

The consideration of public policy and inter- & multidisciplinary aspects is becoming increasingly important in European research projects. Hence this paper aims to explore how these aspects are relevant to applications for the Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) as well as the European Research Council (ERC) Starting grant. In accordance with this objective, the paper will first provide a brief overview of inter-/multidisciplinary requirements of both funding schemes in section 2 as well as highlight the relevance of the integration of public policy in these grant applications in section 3. Section 4 will provide the analysis of two practical examples by discussing the integration of these aspects in two successful MSCA grants awarded to the University of Jaén (UJA) in Social Sciences and Environmental & Geosciences in the 2019 and 2020 call respectively under the Horizon 2020 programme. Finally, section 5 will provide the conclusions.

⁹¹ Marie Skłodowska-Curie postdoctoral fellow in the Department of Health Sciences, Faculty of Experimental Sciences, University of Jaén (jmanetsberger@ujaen.es).

⁹² Marie Skłodowska-Curie postdoctoral fellow in the Section of Public International Law and International Relations, University of Jaén (csoria@ujaen.es) & Associate fellow at the Brussels School of Governance and section of International and European law of the Vrije Universiteit Brussel.

2. INTEGRATION OF INTER- AND MULTIDISCIPLINARITY ASPECTS IN EUROPEAN FUNDING SCHEMES

According to the Cambridge dictionary, ‘multidisciplinary’ is defined as “relating to or involving people from different types of work or who have different types of knowledge”,⁹³ meaning that, although complementary, the disciplines do not overlap in their application but stay within their respective boundaries. ‘Interdisciplinarity’ on the other hand is defined as “involving two or more different subjects or areas of knowledge”,⁹⁴ hence it combines methods and insights of two or more academic disciplines into the pursuit of a common task. In practical terms this means that an interdisciplinary approach analyses and harmonizes links between disciplines into a coordinated coherent whole in order to achieve a common goal. Regarding requirements of the European Commission, the Horizon 2020 programme specifically defines interdisciplinarity as “the integration of information, data, techniques, tools, perspectives, concepts or theories from two or more disciplines”.⁹⁵ These disciplines may be for example natural sciences, technology, engineering, economics, social sciences, and humanities.

The consideration of inter- and multidisciplinary aspects takes a particularly high position in various European funding schemes. This will be illustrated below by analysing two of the most prestigious grants conceded by the European Union to researchers, i.e. the Marie Skłodowska-Curie Actions – Individual Fellowships (MSCA-IF) and the ERC Starting grant under the Horizon 2020 funding scheme.

⁹³ Definition available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multidisciplinary> (accessed 15 July 2021).

⁹⁴ Definition available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interdisciplinarity> (accessed 15 July 2021).

⁹⁵ Definition available at: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/support/faq;keywords=/935> (accessed 15 July 2021).

2.1. INTER- & MULTIDISCIPLINARITY CONSIDERATIONS IN MARIE SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS

MSCA fellowships are awarded to early-stage researchers in the post-doctoral phase of their career and aim to “contribute to excellent research, boosting jobs, growth and investment by equipping researchers with new knowledge and skills, and foster research cooperation across borders, sectors and disciplines”.⁹⁶ The latter clearly indicates that inter-/multidisciplinarity is considered by the EU as an integral part of this action. Regarding the fellowship proposal, the application under the MSCA-IF is divided in two parts (A+B), where part B1 covers the research proposal itself. This part is structured in 3 sections, which each address different aspects of the proposed action, namely excellence, impact, and implementation. Inter- and multidisciplinarity is specifically required to be included in the research proposal, notably under point 1 Excellence, which requests the description and appropriate consideration of inter-/multidisciplinary aspects in a designated subsection. Although the instructions to the applicant are rather concise by merely indicating “discuss the interdisciplinary aspects of the action (if relevant)”,⁹⁷ a thorough discussion of the topic is still expected. This is notably reflected in the guidelines for evaluators which indicate: “a proposal must show that interdisciplinary approaches, and possible use of stakeholder knowledge, are adopted to the extent that they are appropriate to the objectives of the topic. The experts should judge whether such approaches are adequate, and will consider this as part of the criterion ‘excellence’. If applicants believe that an interdisciplinary approach is not appropriate for a particular topic, then this should be explained in the proposal. In this case, if the experts are persuaded that a mono-disciplinary approach is adequate, the proposal will not be penalised”.⁹⁸

⁹⁶ Information available at: <https://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/> (accessed 15 July 2021).

⁹⁷ H2020 Programme Guide for Applicants Marie Skłodowska-Curie Actions Individual Fellowships (IF) Version 1.4 08/04/2020 (hereinafter ‘Guide for Applicants MSCA-IF’)

⁹⁸ Information available at: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/support/faq;keywords=/935> (accessed 15 July 2021).

Hence, the applicant should adequately demonstrate how the research goes beyond his own discipline and highlight the key interdisciplinary aspects of the proposal in order to obtain a favourable score during the evaluation process and thus enhancing the chances to ultimately obtain funding.

Although explicitly required in this first section, inter- and multidisciplinary should not be neglected in the other sections of the proposal. In this sense, inter- and multidisciplinary aspects of the proposed action go beyond the research approach itself, but are also relevant for outreach, dissemination, and exploitation strategies and activities.

As an example, the dissemination of the research results should go beyond strictly addressing exclusively the scientific community, but also reach and include a wider mixture of different audiences, such as representatives of the public and private sector or the general public. This would inherently add a multidisciplinary component to the proposed dissemination strategies. Consequently, and in line with requirements stated in the guidelines for applicants,⁹⁹ evaluators are requested to assess the following questions:¹⁰⁰

“Is the strategy for targeting peers [scientific, industry and other actors, professional organisations, policy makers, etc.] and the wider community clear, consistent and appropriate?”

“Where applicable, does the proposal describe potential commercialization, and how intellectual property rights will be dealt with?”

The latter is in particular adding a legal and business component to any kind of proposal, independently of its scientific research category.

2.2. INTER- & MULTIDISCIPLINARITY CONSIDERATIONS IN EUROPEAN RESEARCH COUNCIL STARTING GRANTS

ERC Starting grants are awarded to early-career scientists (2-7 years after completion of the PhD) with a “scientific track record showing

⁹⁹ Guide for Applicants MSCA-IF, supra note 5.

¹⁰⁰ MSCA-IF Evaluation Step by Step Manual for evaluators 2018, Research Executive Agency.

great promise and an excellent research proposal”¹⁰¹ aiming to establish and strengthen their own research group. As stated in the guideline for applicants, the ERC encourages “proposals of a multi- or interdisciplinary nature which cross the boundaries between different fields of research, pioneering proposals addressing new and emerging fields of research or proposals introducing unconventional, innovative approaches and scientific inventions”.¹⁰² Similar to MSCA-IF proposals, ERC Starting grant applications are structured in several sub-sections, where Part B2 of the ERC proposal describes the research action itself.

Regarding inter-/multidisciplinarity, Part B2 of the ERC Starting grant proposal requires to “specify any particularly challenging or unconventional aspects of the proposal, including multi- or inter-disciplinary aspects”.¹⁰³ Hence, similar to the MSCA-IF applications, although instructions to the applicant are kept rather concise, the consideration of inter- and multidisciplinary aspects represent a key component of the proposal and are thus essential to consider in order to receive a favourable evaluation.

The above clearly shows that inter- & multidisciplinary are key factors when it comes to the evaluation of European research proposals, and the requirements are deeply anchored in the European Commissions’ expectation for scientific projects.

¹⁰¹ Information available at: <https://erc.europa.eu/funding/starting-grants> (accessed 19 July 2021).

¹⁰² ERC Work programme 2020, European Commission Decision C(2019) 4904 of 2 July 2019, available at https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/erc/h2020-wp20-erc_en.pdf (accessed 19 July 2021).

¹⁰³ Information for Applicants to the Starting and Consolidator Grant 2020 Calls. European Research Council (ERC) Frontier Research Grants Version 2.0 17 October 2019, available at https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/guides_for_applicants/h2020-guide20-erc-stg-cog_en.pdf (accessed 19 July 2021).

3. INTEGRATION OF PUBLIC POLICY ASPECTS IN EUROPEAN FUNDING SCHEMES

This section explores the relevance and requirement of integrating public policy aspects in European funding schemes, namely the MSCA-IF and ERC Starting grant.

Interestingly, the integration of public policy is not an explicit part of both MSCA-IF and ERC Starting grant application templates. However, the consideration of public policy aspects nevertheless appears to be a key element of a successful application in any discipline. This is reflected in several requirements laid out in the Horizon 2020 guidelines for applicants for MSCA individual fellowships.¹⁰⁴ Firstly, section 1 on excellence requires an introduction to the action. Here, evaluators need to assess whether the proposed action is “relevant”.¹⁰⁵ An opportunity to demonstrate the relevance of the proposed action, while providing the motivation for the research project, could be to highlight how it fits into current public policy discussions and addresses current societal problems, which in turn is reflected by ongoing policy developments.

In addition to the above, section 2 on impact of the MSCA-IF proposal demands the description of exploitation and dissemination strategies, notably targeting peers and the wider community. Here, policy makers are particularly emphasized as dissemination audience (under peers), requiring the applicant to consider appropriate policy interlocutors relevant for the proposed action. Furthermore, the application form requests the evaluation of the impact the action will potentially have. Here, one way to address this requirement could be to highlight any potential of the action to (1) directly feed into political discussion on the topic of interest, (2) provide new/updated knowledge to policy makers, and (3) support political decisions and policy developments.

¹⁰⁴ Guide for Applicants MSCA-IF, *supra* note 5.

¹⁰⁵ MSCA-IF Evaluation Step by Step Manual for evaluators 2018, Research Executive Agency, *supra* note 8.

Similar to the MSCA-IF, the ERC Starting grant does not include the explicit requirement to address public policy aspects in the proposal. However, their consideration is intrinsically beneficial to justify and contextualize the proposed action. Here the applicant is specifically requested to make “clear how and why the proposed work is important for the field, and what impact it will have if successful, such as how it may open up new horizons or opportunities for science, technology or scholarship”.¹⁰⁶ Although this requisite might seem particularly applicable for social sciences proposals due to their close connection with public policy discussion, it is highly relevant for proposals of any discipline.

4. CASE STUDIES

This section aims to further illustrate the previously mentioned points by using two practical examples of successful MSCA-IF applications, which were awarded to UJA in two separate fields under the European Commission Horizon 2020 funding scheme. Notably, in the 2019 round UJA successfully obtained a MSCA-IF project in Social Sciences (RENEWABLE-HIGH-SEAS) to be performed by Dr. Carlos Soria Rodríguez. The second example is based on the SMART-AGRI-SPORE project, which was awarded to UJA in the 2020 round of applications in the field of Environmental and Geosciences (MSCA-IF Career restart panel) to be performed by Dr. Julia Manetsberger.

4.1. RENEWABLE-HIGH-SEAS

The RENEWABLE HIGH SEAS¹⁰⁷ project was awarded to UJA in the 2019 round in the Social Sciences (SOC) panel. The project is entitled ‘*Marine renewable energies in areas beyond national jurisdiction: legal answers to new environmental and governing challenges*’ and aims to enhance the sustainable development of marine renewable energy (MRE) technologies in areas beyond national jurisdiction (ABNJ) in a

¹⁰⁶ Information for Applicants to the Starting and Consolidator Grant 2020 Calls, supra note 11.

¹⁰⁷ Available in CORDIS at: <https://cordis.europa.eu/project/id/892077>, (accessed 19 July 2021).

global and European regional context.¹⁰⁸ In order to do so, the project establishes three objectives with the associated research questions that focus on analyzing the ability of the global and European regional regulatory frameworks for the development of MRE technologies and the protection of the environment related to their development in ABNJ, as well as the exploration of new forms of governance through global energy agencies. The objectives go beyond the sphere of law and therefore interdisciplinary aspects are required to achieve them. In this sense, the project shows that the core of the research will be centered around the research defined in the legal research questions of the proposal but with the cross-fertilisation between disciplines which will have the complementary function to contribute to better analyzing and understanding the regulation and governance of MRE technologies in ABNJ. Specifically, the project integrates concepts and insights from law (public international law and more specifically law of the sea, international (marine) environmental law and the law of international organisations) but also public policy (considering global and regional governance systems and coordination between legal instruments) and international relations (with an interest in the influence of non-state actors and the outcome of the negotiations of a treaty on the conservation and sustainable use of marine biodiversity in ABNJ).

Regarding the contribution of the project to the objectives of international and EU policy, the aim of the proposal is fully aligned with the public policy agenda of the EU. The EU has already called for additional actions and research to improve the international and regional ocean governance framework applicable in ABNJ, including for the development of MRE technologies.¹⁰⁹ In addition, the project contributes to the international and EU climate change goals while also securing the development of renewable energy in the ocean in a sustainable way. In this regard, it is highlighted that the EU and its Members States, as

¹⁰⁸ Objectives of the RENEWABLE-HIGH-SEAS project available in CORDIS at: <https://cordis.europa.eu/project/id/892077> (accessed 19 July 2021).

¹⁰⁹ International ocean governance: an-agenda for the future of our oceans in the context of the 2030 Sustainable Development Goals, European Parliament resolution of 16 January 2018 (2017/2055(INI)), recitals 24, 26 119 and 152.

parties of the Paris Agreement, are required to cut greenhouse gas emissions from fossil fuels and foster the use of renewables. Moreover, it is highlighted that the Intergovernmental Panel on Climate Change’s report of 2018 confirms renewables need to supply 70-85% of the world’s electricity by 2050 to limit global warming to 1.5. °C above pre-industrial levels.¹¹⁰

Additionally, the deliverables of the project include dissemination of results and debates not only with legal scholars but also with academic scholars from other disciplines, professionals, members of the industry, policymakers, stakeholders and officials from relevant European and national bodies dealing with the development of MRE technologies in ABNJ, highlighting the interdisciplinary aspects.

As shown, the interdisciplinary aspects play a fundamental part of the project in two main ways: 1) they are considered in the methodological part of the project (although anchored in law it takes into account public policy and international relations); 2) the deliverables and the dissemination strategy are clearly focused on including not only scholars from legal disciplines but also a wider audience, including scholars from other disciplines, stakeholders or policymakers, relevant for the development of MRE technologies in ABNJ.

Finally, it is important to note that the public policy aspects are integrated in the project in a manner to highlight how the objectives of the project can contribute as well as are aligned with the international and EU policy agenda.

4.2. SMART-AGRI-SPORE

The second example aims to highlight how interdisciplinarity and public policy are also relevant for natural science applications. Here, UJA was awarded an MSCA-IF grant in the 2020 round of applications for the project SMART-AGRI-SPORE¹¹¹ entitled: “*Fighting the X.*

¹¹⁰ IPCC (2018). Special Report on Global Warming of 1.5 °C. Summary for policymakers, p. 21.

¹¹¹ Available in CORDIS at: <https://cordis.europa.eu/project/id/101029930> (accessed 20 July 2021).

fastidiosa threat to EU agriculture - Novel smart biopesticides based on bacterial spores” in the area of Environmental and Geosciences (ENV). The project notably aims to develop a novel biological plant protection system (SMART-AGRI-SPORE) targeting *X. fastidiosa* infections in olive groves. This study aims to provide novel insights into the treatment of *X. fastidiosa* under field conditions, while also extending the repertoire of alternative biopesticides for use in EU agriculture. In a wider context the project seeks to contribute to transforming EU agriculture into a modern, resource-efficient and resilient sector.

In order to duly consider interdisciplinary aspects of the action as requested by the MSCA-IF guidelines, the proposal highlights 3 central points: (1) the combination of fundamental research with a concrete practical application; (2) the interrelation of different scientific disciplines, such as biology, chemistry and engineering, creating a truly interdisciplinary approach to the posed problem; (3) interdisciplinarity of the knowledge transfer by the inclusion of a secondment host providing expertise complementary to the host institute.

Going beyond the proposed research action, the proposal further includes an interdisciplinary component under the knowledge transfer section by highlighting the interdisciplinary networks available at UJA, as well as demonstrating that potential industry collaborations (existing and planned) will add to the intersectoral character of the proposal.

Regarding the integration of public policy, the proposal strongly takes into account current policy developments and societal issues and discussions. Concretely, the overall aim of the project -the development of biopesticides- is directly motivated by requirements laid out in the European Green Deal as well as the “Farm to Fork” strategy, which are currently two key EU legislative documents. Moreover, this proposal represents a direct reply to the European Parliaments’ call on programmes to address the *X. fastidiosa* threat. Hence, the consideration of public policy clearly illustrates the relevance and motivation of this research project. Regarding the execution of the project, public policy is further considered and increases the relevance and impact of the research action. Specifically, due to the strongly applied character and exploitation potential of the project, results derived from the study are

intended to be made available to EU policymakers through various outreach activities such as conferences, webinars and scientific policy reports. The proposed action thus guarantees that obtained scientific knowledge is made readily available to key policymakers, which can directly feed into current policy discussion and provide a scientific basis for potential legislative proposals. Although this is not strictly necessary from a scientific point of view, it increases the attractiveness and interest of the general public in the project.

5. CONCLUSIONS

Innovation in research projects increasingly requires the cooperation of two or more disciplines jointly (interdisciplinarity) or separately (multidisciplinarity) to provide solutions to scientific research challenges. In addition, there is a growing importance of applied research that can provide solutions to the current challenges facing our society, which are reflected especially in public policy developments. Below the key points and take-away messages of this chapter are highlighted:

1. The need to consider public policy and inter- and multidisciplinary aspects is being highly valued in the main calls for the development of European research projects, such as the MSCA-IF or the ERC Starting grant. Although not always strictly obligatory, this requirement is integrated more or less explicitly in both the guidelines for applicants and evaluators.
2. Public policy and inter-and multidisciplinary should not only be considered in the description of the research project itself but also be taken into consideration in the implementation strategy of the project – notably regarding dissemination and exploitation.
3. As shown by using practical examples from two different fields -social sciences, and environmental and geosciences- the consideration of inter-/multidisciplinarity and public policy is crucial, independently of the research field.

6. ACKNOWLEDGEMENT

This work has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreements No 892077 and No 101029930.

7. REFERENCES AND BIBLIOGRAPHY

- European Commission, CORDIS, EU research results, available at:
<https://cordis.europa.eu/en>
- European Commission, Funding and tender opportunities, support, available at:
<https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/support/faq;keywords=/935>
- European Commission, H2020 Programme Guide for Applicants Marie Skłodowska-Curie Actions Individual Fellowships (IF) Version 1.4. 08/04/2020.
- European Commission, Marie Skłodowska-Curie Actions, available at:
<https://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/>
- European Parliament (2018). International ocean governance: an agenda for the future of our oceans in the context of the 2030 Sustainable Development Goals, European Parliament resolution of 16 January 2018 (2017/2055(INI))
- European Research Council (2019). ERC Work programme 2020, European Commission Decision C(2019) 4904 of 2 July 2019, available at
https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/erc/h2020-wp20-erc_en.pdf
- European Research Council (2019). Information for Applicants to the Starting and Consolidator Grant 2020 Calls. European Research Council (ERC) Frontier Research Grants Version 2.0 17 October 2019, available at:
https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/guides_for_applicants/h2020-guide20-erc-stg-cog_en.pdf
- European Research Council, Funding, Starting grants, available at:
<https://erc.europa.eu/funding/starting-grants>
- IPCC (2018). Special Report on Global Warming of 1.5. °C. Summary for policymakers.
- Research Executive Agency (2018). MSCA-IF Evaluation Step by Step Manual for evaluators 2018.

BLOG ON-LINE DE DERECHO: UNA NUEVA HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE JURISPRUDENCIA¹¹²

JOSÉ LEÓN ALAPONT
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por la COVID-19 nos ha obligado en poco tiempo a tener que adaptar la docencia a un entorno virtual poco conocido -y residualmente utilizado por la mayoría de docentes- dada la naturaleza eminentemente presencial de los estudios ofertados en buena parte de las Universidades Públicas españolas y, más concretamente, los de Derecho. Las actuales circunstancias, a medida que avanza la vacunación, nos invitan a retomar, como estábamos acostumbrados, la docencia presencial en nuestras aulas, con ligeras salvedades. No obstante, lo anterior, nuestra propuesta no es coyuntural o auspiciada por dicho entorno, sino que más bien ahonda en la necesidad de adoptar *ad futurum* y de forma progresiva nuevas metodologías que, apoyándose en las herramientas digitales, consigan ofrecer una docencia virtual de calidad, actualizada a nuestro tiempo, en constante evolución y que promueva la parte más dinámica de la enseñanza potenciando la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza (León Alapont, 2020).

Quizás sea ésta una oportunidad para ir abandonando paulatinamente el tradicional método de la clase o lección magistral que, si bien no es

¹¹² El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación docente “Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal” concedido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, 2020-2021, 2021-2022.

exclusiva del entorno “analógico”, sí debe dejar paso a otras formas de impartición de la docencia que permitan una mayor interactividad entre profesor-alumno a través de canales digitales que están a nuestra disposición incluso de forma gratuita. La enseñanza del Derecho, en ocasiones abstracta y con un trasfondo filosófico y político que la envuelve, debe sufrir también un proceso de transformación para que siga despertando el interés de quienes están llamados a ser los futuros jueces, fiscales, abogados, profesores, etc.

Como tuvimos ocasión de señalar en otro trabajo (León Alapont, 2019), el estudio de las leyes, eje central en torno al cual gravitan las Facultades de Derecho, se ha abordado en nuestro país, tradicionalmente de forma pasiva. Esto es, con un método de enseñanza basado en la clásica lección magistral en la que entre alumnado y profesor no existía contacto alguno ni proceso comunicativo, excepto en el día de la prueba oral. Y, en el mejor de los casos, la docencia se abordaba desde una metodología activa/semidirigida en la que, junto con la exposición de la lección por parte del profesor, éste interpeleaba a sus alumnos cuando estimaba conveniente.

Pues bien, esta forma de impartir la enseñanza ha conseguido sobrevivir al paso del tiempo y ha perdurado hasta nuestros días. Sin embargo, esta situación debe revertirse si lo que se quiere es que las universidades presenciales que ofrecen disciplinas jurídicas entre sus estudios quieren seguir existiendo dentro de diez o veinte años. Piénsese que, si los alumnos reciben únicamente materiales de los que pueden estudiar sin necesidad de asistir a clases, sin que les reporten algún conocimiento más que el ya plasmado en un manual, éstos optarán por matricularse en masa en universidades no presenciales. Por ello, creemos que el fomento y puesta en práctica de proyectos como el que aquí exponemos deviene fundamental en un contexto generalizado de desafección, también, por el estudio del Derecho. La clase invertida permite precisamente invertir -valga la redundancia- esta última tendencia, dado que es el estudiantado el que interviene de forma protagonista en la impartición del contenido de la asignatura, en la forma establecida por el profesor responsable, pero, con márgenes amplios para su preparación. A este respecto, cabe recordar que “el Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) inició el cambio de paradigma en los roles educativos, pasando de una docencia basada en la clase magistral a una docencia centrada en el alumnado” (Reyes, 2015).

En este sentido, como se ha manifestado por parte de algunos autores, “el aprendizaje activo y la fijación por dar protagonismo al estudiantado se han consolidado como las principales premisas del aprendizaje del siglo XXI, a las que podemos añadir el uso de la tecnología. En este escenario, la metodología flipped classroom o aula invertida adquiere un especial énfasis, ya que aúna las principales tendencias educativas: el aprendizaje activo y uso de las TIC-Tecnologías de la Información y Comunicación” (Hernández-Silva y Tecpan, 2017). Por tanto, el mejor aliado de esta clase de metodología es, sin duda, la tecnología. Gracias a ésta, la flipped classroom permite adoptar un mayor dinamismo y fomenta la creatividad por parte de los estudiantes. No puede obviarse que “vivimos en la era digital y se hace imprescindible adaptar nuestras técnicas pedagógicas a las nuevas realidades y a los nuevos alumnos” (Berenguer Albaladejo, 2016).

En la propuesta docente que exponemos en este trabajo analizaremos una herramienta para aplicar la clase invertida en la enseñanza del Derecho. Se trata en concreto del uso de un blog o foro virtual para el comentario, análisis y estudio de jurisprudencia como elemento esencial en el proceso de aprendizaje del Derecho.

2. OBJETIVOS

Con la propuesta docente que a continuación expondremos pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. familiarizar al alumnado con las bases de jurisprudencia
2. enseñar a realizar búsquedas de sentencias de forma eficaz
3. potenciar el estudio del Derecho mediante el análisis de casos reales
4. conocer la estructura de las resoluciones
5. favorecer el debate jurídico al hilo del fallo de las sentencias

6. construir una argumentación jurídica adecuada
7. contrastar el contenido de las resoluciones según el tribunal de procedencia
8. poner a los estudiantes en contacto con la práctica del Derecho
9. favorecer el aprendizaje del Derecho mediante las TIC
10. proporcionar herramientas amenas para el proceso de aprendizaje

3. METODOLOGÍA

3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Como han manifestado algunos autores, la metodología de la flipped classroom está basada en cuatro pilares básicos. El primero es que debe haber un entorno flexible, en el cual el alumno pueda escoger cuándo y dónde aprender. Si bien se entiende que se han de poner plazos en el tiempo. En segundo lugar, el aprendizaje invertido implica alejarse del modelo centrado en el profesor, comentado líneas antes. El profesor dirige el aprendizaje proponiendo la hoja de ruta al alumno. El tercer pilar son los contenidos accesibles y relevantes que el profesor pone a disposición del alumno. Y en último lugar está el papel del docente, mucho más importante que nunca ya que se torna activo, accesible, instructor, así como observador de la evolución del aprendizaje del alumno (Melendo Rodríguez-Carmona y Presol Herrero, 2018).

Las características más útiles para la adquisición de competencias digitales y el aprendizaje que presenta el diseño metodológico de la flipped classroom son principalmente tres. En primer lugar, la posibilidad de ayuda directa del docente en el aula en el uso de una herramienta tecnológica. En segundo, la importancia de realizar el trabajo práctico en el aula. Y, en tercer lugar, el peso para el aprendizaje del trabajo en equipo (Sosa y Palau, 2018).

El modelo flipped learning consigue cubrir todas las fases o niveles de la conocida Taxonomía de Bloom, ya que, cuando el alumno afronta el

trabajo previo fuera del aula ejercita las tres primeras, esto es, conocimiento, comprensión y aplicación (habilidades o procesos cognitivos considerados de orden inferior) y en la propia clase trabaja los procesos cognitivos de mayor complejidad, esto es, el análisis, la evaluación y la creación (Bloom y Krathwohl, 1956).

Como señalan algunos autores, es importante destacar que, aunque con este método pedagógico el alumno trabaja de forma autónoma, nunca lo hace sólo porque el profesor actúa de guía en su proceso de aprendizaje, seleccionando los contenidos que debe estudiar, asimilar y retener, poniéndolos a su disposición a través de diversos medios y estando en constante comunicación con él. Lo único que implica es un cambio de roles respecto al modelo tradicional ya que el alumno debe colaborar activamente en su propio aprendizaje (Berenguer Albaladejo, 2016).

3.2. UNA PROPUESTA PRÁCTICA

Una de las primeras modalidades en que puede consistir el comentario jurisprudencial es la creación de una Revista Jurídica en formato blog on-line. Se trata de conformar un equipo de profesores y de alumnos que se hagan responsables de su contenido y edición. Así pues, debe establecerse un consejo o comité de dirección, un equipo de redacción y un consejo de redacción. Las posibilidades que se presentan son las siguientes: a) proponer esta actividad en un grupo de una asignatura; b) en varios grupos de una asignatura; c) en toda un área de conocimiento (ejemplo: Derecho penal); y, d) implicar a todos los departamentos/áreas de la facultad. Las finalidades principales son: conocer las novedades jurisprudenciales en determinados temas; seleccionar jurisprudencia por ámbitos temáticos; y, explicar parte del contenido teórico de la asignatura a raíz de la jurisprudencia.

En segundo lugar, puede utilizarse la herramienta “Foro” de Moodle (u otras similares). El uso que puede darse a esta plataforma es el siguiente:

- comentario de sentencias (la sentencia puede elegirse libremente por el estudiante o asignarse directamente por el profesor). Se trata de realizar una descripción y valoración crítica de:

1. hechos probados
2. calificación jurídica
3. fallo
4. diversas instancias (recursos)
 - a. comentario de sentencia con posibilidad de preguntar por parte del resto de compañeros o profesor
 - b. resumen de una sentencia y búsqueda de sentencias contradictorias
 - c. se proporciona los hechos y los alumnos tienen que buscar las resoluciones (o viceversa)

En tercer lugar, se puede confeccionar un “puzzle” jurisprudencial: se proporcionan varios casos (hechos probados), fallos y fundamentos jurídicos para que los estudiantes los pongan en relación y los vinculen con una única resolución. Naturalmente, con posterioridad se proporcionan la solución correcta y se procede a su comentario entre todos los alumnos.

Y, en cuarto y último lugar, se trataría de proponer la búsqueda del origen de la resolución que se facilita: se proporciona la sentencia completa y los alumnos tienen que discernir si la sentencia es de un juzgado de lo penal (por ejemplo), de Audiencia Provincial, de Audiencia Nacional, de Tribunal Superior de Justicia o de Tribunal Supremo. Esto permite a los estudiantes valorar la calidad jurídica de los argumentos, contenido, etc. según la instancia judicial de la que procede el fallo.

La actividad puede completarse, si así se considera, con la realización al finalizar la misma de una serie de preguntas para comprobar el grado de asentamiento de los conceptos y contenidos aprendidos. A este respecto, como señala González Collantes “este modelo pedagógico se sirve para su diseño, desarrollo e implementación de las TIC, y en particular existe una herramienta interactiva para aplicarlo en el aula que resulta no sólo útil sino también muy interesante. Me refiero al Socratico, una aplicación gratuita ideal para ser utilizada como instrumento

de evaluación formativa. Esta app permite cargar preguntas con el propósito de evaluar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, las cuales pueden acceder a la sala previamente creada por nosotros los docentes, y pueden hacerlo a través de su ordenador, Tablet o teléfono móvil, mediante un código proporcionado por nosotros. Y a medida que responden a cada una de las preguntas formuladas, o bien individualmente o bien en grupo, saben de manera inmediata si han dado una respuesta correcta o incorrecta y el por qué, y a los profesores nos permite saber el porcentaje de aciertos y errores en cada pregunta, con lo cual sabemos qué aspectos no han quedado claros y de este modo en la misma sesión, tras la realización del test, podemos detenernos en esos puntos para asegurarnos que esta vez sí lo han comprendido” (González Collantes, 2018).

3.3. EVALUACIÓN

Para valorar la propuesta metodológica y, en su caso, introducir modificaciones, se puede pasar a los alumnos un breve cuestionario para obtener su opinión.

Cuestionario-valoración de la metodología (atribuya un valor del 1 al 10).

1. ¿Ha sido útil para el aprendizaje esta metodología?
2. ¿Ha ayudado la *flipped classroom* a obtener mejores resultados?
3. ¿Con independencia de la calificación obtenida cree que es un sistema mejor que la clase tradicional?
4. ¿Cree que es una forma de que el profesor evada su obligación de impartir clase?
5. ¿Recomendaría continuar aplicando esta metodología?

Por último, al cuestionario se adjuntará un último apartado en el que aparecerá la rúbrica “Propuestas de mejora” (texto libre) para que los

estudiantes dejasen constancia de aquellos aspectos que creyesen que podrían introducirse con la finalidad de mejorar dicho sistema.

En otro orden de cosas, se recomienda incluir esta actividad como actividad evaluable dentro de la evaluación continua de la asignatura lo que contribuye, sin duda, a reforzar el interés y participación de los alumnos en esta actividad y adoptar una actitud más responsable y un mayor grado de compromiso con la misma.

4. RESULTADOS

Como destacan Sosa y Palau (Sosa y Palau, 2018), diferentes investigaciones sobre la flipped classroom afirman que ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes, su motivación y han adquirido estrategias para saber cómo aprender (Holgado & Palau, 2015). Algunas investigaciones señalan que este modelo ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en mayor medida que el modelo tradicional (Gaughan, 2014; Martín & Núñez, 2015; Roach, 2014) y sus beneficios están estrechamente relacionado con que el estudiante aprende a través de modelos centrados en el aprendizaje y metodologías activas (Lemmer, 2013; Martín & Núñez, 2015). De este modo, se concluye en algunas de las investigaciones que el modelo Flipped Classroom favorece el aprendizaje autónomo, y una mayor comprensión del contenido de la materia (Hanson, 2015; Mason et al., 2013).

tros estudios obtienen resultados positivos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad (Hanson, 2015; Kong, 2015; Martín & Núñez, 2015). Algunos autores también manifiestan que se crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula, lo que aumenta las interacciones estudiante-profesor y proporcionan más oportunidades para dar retroalimentación a los estudiantes, lo cual también permite mejorar el aprendizaje (Lemmer, 2013; Martín & Núñez, 2015; Roach, 2014; Tourón & Santiago, 2015).

Esta metodología, no sólo muestra beneficios en la adquisición de aprendizaje, sino que también al respecto de promover un mayor compromiso por parte del alumno, una mejora del comportamiento en el aula, permite disfrutar del proceso de aprendizaje y muestra una mayor

participación en las intervenciones en el aula gracias al creciente interés de los estudiantes por el material didáctico propuesto por el profesor (Palau, Rovira & Seritjol, 2015).

En esta línea, a la pregunta ¿Mejora el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con una metodología de flipped classroom? a juicio de algunos autores “los datos de los distintos estudios, muestran que el rendimiento académico mejora en aquellos grupos experimentales donde se ha implementado el método flipped classroom. Al igual, la mayor parte de los estudios previos de meta-análisis recogen la mejora del aprendizaje en aquellos estudiantes que han seguido una metodología basada en el flipped classroom (Sola Martínez, T., et al. 2019). Por otro lado, a la pregunta ¿El tipo de materia en la que se implementa el flipped classroom y su duración determina su efecto positivo en el rendimiento académico? cabe responder que la materia y duración no determina el efecto positivo.

5. DISCUSIÓN

Entre las principales ventajas, siguiendo a algunos autores (Berenguer Albaladejo, 2016) podríamos señalar las siguientes:

- i. Disminuir el grado de dependencia de la clase magistral y de la docencia presencial;
- j. Potenciar la participación activa de los/las estudiantes en el proceso de enseñanza;
- k. Facilitar el aprendizaje colaborativo y la interacción entre alumno-profesor;
- l. Acostumbrar al alumnado a trabajar en entornos virtuales de cara a una docencia cada más digitalizada;
- m. Incrementar el compromiso del alumnado para que éste se haga corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante la resolución de problemas y actividades de colaboración y discusión en clase;

- n. Promover el interés por el estudio de una disciplina conformada por asignaturas muy teóricas a la vez que altamente normativizadas (técnico-jurídicas);
- o. Favorecer una atención más personalizada del profesor a sus alumnos y contribuir al desarrollo del talento;
- p. Fomentar el pensamiento crítico y analítico del alumno y su creatividad;
- q. Mejorar el ambiente en el aula y convertirla en un espacio donde se comparten ideas, se plantean interrogantes y se resuelven dudas;
- r. Servirse de las TIC para la transmisión de información, este modelo conecta con los estudiantes de hoy en día, los cuales están acostumbrados a utilizar Internet para obtener información e interacción.

La propuesta de innovación docente que aquí se presenta está orientada principalmente a la satisfacción de una serie de líneas estratégicas como son las que se enumeran a continuación: a) “Elaboración de material y diseño de estrategias para la docencia virtual y la evaluación en línea”. Como se ha expuesto en la descripción de la propuesta, la finalidad primordial perseguida no es otra que la de aportar un instrumento que permita a los/las estudiantes participar del estudio de determinadas asignaturas del ámbito del Derecho a través de los comentarios de jurisprudencia a través de herramientas y plataformas como blog o foros online. En igual sentido, la otra cara de este planteamiento la constituye la evaluación en línea de dichos contenidos; b) en segundo lugar, de forma complementaria, el proyecto responde también a la línea estratégica “actualización de la docencia”. Como se ha señalado igualmente en la descripción de la propuesta, el mismo pretende erigirse en una oportunidad para transformar en la era digital la enseñanza del Derecho (en conjunto), de ahí la necesidad de introducir paulatinamente instrumentos docentes como los que aquí se proponen; y, c), en tercer lugar, el proyecto se adecua a la línea estratégica “Metodologías activas para el aprendizaje”, dado que, como hemos explicado, se emplea la flipped

classroom como metodología docente que pretende obtener una mayor implicación en la impartición del contenido de las asignaturas por parte del alumnado.

Frente a los beneficios citados, también existen ciertos inconvenientes, entre ellos, pueden mencionar las siguientes (Berenguer Albaladejo, 2016):

- a. Puede suponer una barrera para aquellos alumnos que no tienen acceso a un ordenador o a una conexión a Internet en su casa, y una desventaja frente a los alumnos que sí lo tienen. Si bien este argumento es cierto, también lo es que en la práctica totalidad de universidades los alumnos matriculados cuentan con múltiples salas de informática con ordenadores a su disposición (tanto en las bibliotecas como en los aularios) donde podrían visualizar los contenidos facilitados por el profesor;
- b. Exige la implicación de los alumnos para que tenga éxito porque si no han trabajado previamente los materiales, la clase no será provechosa;
- c. Implica mucho más trabajo tanto para el profesor como para el alumno ya que les obliga a realizar actividades adicionales al trabajo presencial;
- d. Se incrementa el tiempo frente a una pantalla en detrimento de la relación con otras personas; y,
- e. No todos los alumnos tienen la misma capacidad para aprender de forma autónoma a través de vídeos o podscats. Sin embargo, si bien esto es cierto, creo que esta crítica podría superarse teniendo en cuenta que precisamente estas carencias se tratan de resolver en el aula y a través del constante “feedback” con el profesor.

Otros autores han señalado otras desventajas como: la reticencia que pueda mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort. E, igualmente, la aplicación de la clase invertida supone un gran esfuerzo por parte del docente que se decide a optar por esta vía, pues deberá modificar su programación y crear el material (Aguilera-Ruiz, C., et al., 2017).

6. CONCLUSIONES

Como han puesto relieve algunos autores “es necesario estar al día de toda innovación, sopesar sus ventajas y desventajas en el contexto propio de cada docente y animarse a aplicar nuevos métodos que vayan más allá de una clase magistral, nuevos métodos que preparen al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde poder aplicar sin dificultad aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan en dicho mundo real. La metodología flipped classroom puede resultar idónea y apta en casi cualquier contexto” (Aguilera-Ruiz, C., et al., 2017).

En este sentido, “el éxito del modelo requiere que el alumnado se involucre al cien por cien en el proceso de aprendizaje, extremo que no es fácil de conseguir hoy en día en nuestras clases. De ahí que se pueda afirmar que la utilidad de la flipped classroom es directamente proporcional a la implicación e interés de los alumnos”. Ahora bien, es obvio que ese interés por la materia y esas ganas de aprender no aparecen solas. “El profesor debe motivar y contagiar entusiasmo por este modelo de aprendizaje a lo largo del curso. Para ello es conveniente que en un primer momento explique claramente a los alumnos qué se les va a exigir y cómo se va a hacer, y después debe esforzarse por conseguir que trabajen autónomamente y que ese trabajo se mantenga hasta el final” (Berenguer Albaladejo, 2016).

La metodología aquí expuesta presenta frente al tradicional recurso de la lección magistral indudables ventajas. Entre ellas cabría destacar las siguientes: a) motiva especialmente la participación del alumno; b) fomenta la adquisición de competencias esenciales para la práctica jurídica como la capacidad de argumentación y exposición oral; c) favorece la inclusión de nuevos mecanismos de evaluación de la actividad curricular; d) posibilita la implicación de un número elevado de estudiantes en la dinámica del análisis de casos; e) permite la evaluación continua a través del seguimiento del trabajo desarrollado por cada miembro del equipo; f) facilita la recopilación y difusión de los materiales docentes empleados durante el curso o módulo; y, g) se trata de una enseñanza

que se desarrolla de forma fluida en la que los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje.

Por otro lado, la participación en dicha actividad redundará en un mayor rendimiento académico, concretamente en la asignatura bajo la cual se desarrolle, aun cuando la actividad en sí tenga asignada un porcentaje mínimo en la evaluación global de la misma. De la misma forma que, con esta metodología se refuerza y consolida el conocimiento adquirido en las sesiones teóricas.

La valoración conjunta de la actividad en sus diversas modalidades suele ser muy positiva, suponiendo normalmente un éxito de participación, y tanto estudiantes como profesores muestran un elevado nivel de satisfacción con el resultado de la misma. Destacando el grado de compromiso, responsabilidad e interés que demuestran los alumnos que participan en ella. Por todo ello, se trata de una experiencia del todo aconsejable desde cualquiera de las perspectivas aquí tratadas que debiera incluirse en la programación docente de cualquier Facultad de Derecho y, especialmente, en el área de Derecho penal.

7. REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, C., et al. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. Alicante, Universitat d'Alacant, pp. 1466-1480.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. NY: Longmans, Green.
- González Collantes, T. (2018). Otra forma de enseñar y aprender derecho es posible. *Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior*. Castellón, Universitat Jaume I, 423-435.
- Hernández-Silva, C. y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, 18(3), 193-204.

- León Alapont, J. (2020). La docencia online del Derecho: una propuesta práctica. Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional. Madrid, Dykinson, 89-98.
- León Alapont, J. (2019). Participación activa en el proceso de aprendizaje del Derecho penal: de la teoría a la práctica. Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación. Madrid, Dykinson, 1615-1622.
- Melendo Rodríguez- Carmona, L. y Presol Herrero, Á. (2018). La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de uso de Lynda como recurso para las pre-clases. Revista de Comunicación de la SEECI, 46, 77-92.
- Reyes, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. Derecho y Cambio Social, 12(42), 1-23.
- Sola Martínez, T., et al. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(1), 25-38.
- Sosa, M.J. y Palau, R.F., (2018). Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 52, 37-54.
- Tourón, J., Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 3

LA GEOGRAFÍA REGIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LÍNEA

CRISTINA HERRAIZ LIZÁN

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

JOAN CARLES MEMBRADO TENA

*Departamento de Geografía
Universitat de València*

NÉSTOR VERCHER SAVALL

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

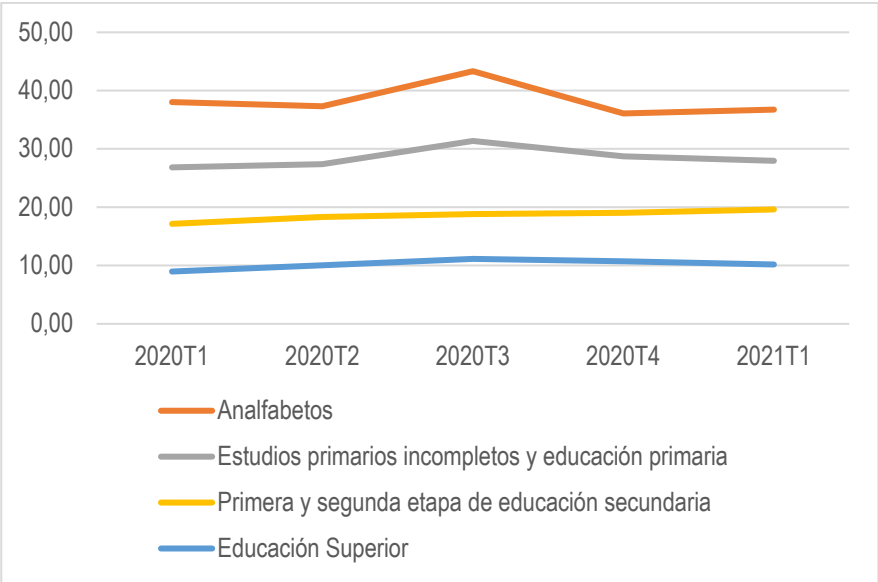
JAIME ESCRIBANO PIZARRO

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

La crisis social, económica y sanitaria que ha dejado el Covid-19 ha afectado de lleno al estudiantado y al sistema educativo. Por un lado, el estudiantado ha sufrido en el seno de sus familias una continua inquietud ya que la actividad laboral se ha visto reducida, especialmente aquellas afectadas por un ERTE o entre autónomos. Según la tasa de paro para los últimos trimestres, las personas más afectadas han sido las de un nivel formativo bajo (gráfico 1).

GRÁFICO 1. Tasa de paro por nivel de formación alcanzado.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Además, la rápida adaptación que el alumnado ha tenido que hacer para seguir un nuevo sistema educativo en línea, del cual desconocían una gran parte, ha añadido mayor incertidumbre a su vida. Con toda esta situación, han predominado estados de preocupación y decaimiento (Balluerka, N., 2020). En esta situación, los primeros resultados del curso académico 2020/2021 han presentado un descenso del rendimiento académico.

En este contexto, el sistema educativo, pieza clave en la formación y desarrollo de la población más joven, ha experimentado un cambio abrupto. A pesar de que las universidades han reaccionado tan rápido como han podido, no ha sido una tarea fácil para el profesorado, ya que estaba acostumbrado a utilizar metodologías más tradicionales, como las clases magistrales. Este tipo de metodologías posee un carácter memorístico y el alumnado es un actor pasivo en su aprendizaje. De hecho, las clases magistrales han sido muy empleadas en materias de la Geografía Descriptiva (Lucendo, 2016). Además, en esta área de la Geografía, se considera la geografía como un conjunto de hechos que se memorizan, por lo que el éxito del aprendizaje viene determinado por

la capacidad del estudiantado para reproducir esos conocimientos (Santiago, 2005). En un contexto donde cada día se crea nuevo conocimiento y existen nuevos cambios, el alumnado va a tener que renovar los constantemente, por lo que será más eficiente que aprenda a desarrollar ciertas habilidades y competencias para poder gestionar el conocimiento que vaya adquiriendo.

La introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha provocado cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, el alumnado adquiere mayor participación en proceso de enseñanza y, por otro, se introducen las competencias como objeto de aprendizaje (Monllor-Satoca et al., 2012). Sin embargo, la situación generada por el COVID-19 ha puesto en evidencia la lenta incorporación del EEES y el desarrollo de proyectos en los que se pusiera el énfasis en el desarrollo de estas competencias y de las habilidades emprendedoras en nuestras aulas. Así, será necesario desarrollar metodologías docentes en las que se el alumnado pueda aprender de forma independiente, que les permita adaptarse a este mundo cambiante. Además, en estas nuevas metodologías el profesorado deberá tener una mayor interacción con el alumnado (Lucendo, 2016).

En este contexto, donde se observa el retraso en la incorporación de nuevas estrategias, y junto con las consecuencias ocasionadas por el COVID-19, el profesorado se ve en la obligación de modificar sus estrategias didácticas, para incorporar diferentes herramientas y metodologías que mejoren el proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello, en este capítulo presentamos dos objetivos principales, relativos a la incorporación de la innovación docente y a la implantación de nuevas metodologías en el aula.

El primer objetivo será conocer cuáles son las causas del retraso de la incorporación de la innovación docente en el sistema universitario, centrándonos en un estudio de caso en el Departamento de Geografía de la Universitat de València.

En segundo lugar, se presentará una metodología docente innovadora y adaptada a las nuevas tecnologías, mostrando su utilidad especialmente en la Geografía Regional

2 METODOLOGÍA

Este estudio presenta diferentes herramientas metodológicas, las cuales nos han ayudado a desarrollar nuestros objetivos. Primero, se realizó una revisión bibliográfica, centrándonos en dos ámbitos: los tipos de metodologías educativas aplicadas al ámbito y el contexto universitarios estatal, especialmente en el ámbito de la Geografía. Después, realizamos una entrevista a un agente de interés, implicado en la comisión de la ANECA, para conocer en profundidad el sistema de evaluación.

Por último, se ha realizado un trabajo empírico con el alumnado mediante el cual se ha puesto en marcha una iniciativa piloto similar a la evaluación por pares. Esta prueba piloto se ha realizado en la asignatura de Geografía de África, asignatura obligatoria de tercer curso del grado de Geografía y Medio Ambiente, en la Universitat de València. De este modo, conoceremos si la innovación docente de evaluación por pares es eficiente en el contexto estudiado. Esta asignatura se encuentra dividida en dos grupos, los cuales presentan características diferenciadas entre ellos, como se puede ver en la tabla 1.

Para realizar esa prueba piloto se realizó la evaluación entre el alumnado y de la prueba piloto por medio de una encuesta en Google Forms. Así, es un entorno en el que los usuarios están acostumbrados a trabajar ya que suelen utilizar las aplicaciones de Google Drive para el trabajo colaborativo en la universidad.

TABLA 1. Características del alumnado implicado en la metodología piloto.

		Grupo 1	Grupo 2
Nº estudiantes		19	23
Sexo	Hombre	89%	65%
	Mujer	11%	35%
Edad	Menor de 23 años	84%	74%
	Entre 23 y 26 años	11%	22%
	Más de 26 años	5%	4%
Veces matriculado	1ª convocatoria	100%	100%
Lugar de nacimiento	Comunitat Valenciana	84%	70%
	España (excepto CV)	5%	26%
	Extranjero	11%	4%
Ocupación	No tienen trabajo remunerado	84%	65%
	Trabajo esporádico (<3 meses)	11%	26%
	Trabajo jornada completa o parcial	5%	9%
Estudios de los padres y madres	Sin estudios	5%	2%
	Estudios primarios	32%	46%
	Estudios primarios completos	37%	26%
	Estudios superiores	26%	26%

Fuente: elaboración propia a partir de información de la Universitat de València.

Antes de finalizar este apartado, debemos señalar un aspecto relevante detectado en las características de los participantes. Como podemos observar en la variable de estudios de los padres y madres del alumnado, resalta el hecho de que el 75% tan solo cuentan con estudios primarios. A razón de lo que se ha expuesto en la introducción relativo al aumento del paro en los sectores de población con niveles de educación más bajos, en nuestro caso de estudio la situación de inestabilidad y desasosiego será mayor, dada la mayor posibilidad de fragilidad económica de estas familias.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

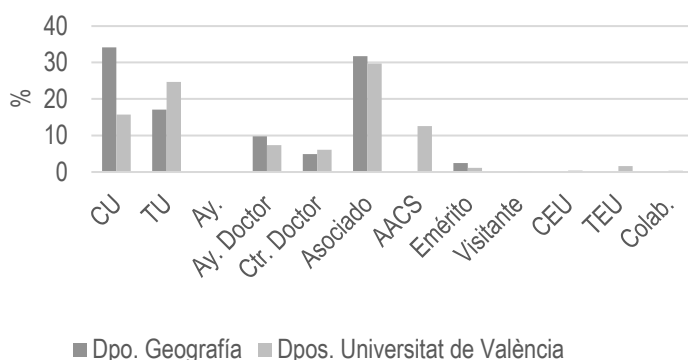
En primera instancia, el objetivo de esta investigación fue la implementación de una metodología docente útil para las geografías regionales, dada su menor practicidad respecto a otras asignaturas del grado como las vinculadas a los sistemas de información geográfica o a la geografía

de la población, entre otras. Sin embargo, durante el desarrollo de la metodología observamos una relativa carencia en este tipo de técnicas más activas entre los docentes del departamento. Así, decidimos ahondar en las causas que provocan esta falta de innovación docente en el departamento. Por ello, para entender bien el contexto, primero expon-dremos los resultados relativos a la evolución de la innovación docente en el departamento de Geografía de la Universitat de València. En se-gundo lugar, valoramos la propuesta piloto realizada en la asignatura de Geografía de África a partir de la tarea de elaboración de una inves-tigación y su posterior evaluación entre compañeros/as. Por último, tras la experiencia con la prueba piloto, se plantea una metodología activa de evaluación por pares explicada de una manera detallada.

3.1. CAUSAS DEL RETRASO EN LA INCORPORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE.

Para entender por qué la innovación docente ha tardado tanto tiempo en llegar a nuestras aulas primero hemos de analizar qué tipo de profesorado imparte docencia en nuestros grados. En el caso del departamento de Geografía (gráfico 1), los datos reflejan una desigualdad entre los tipos de profesorado. Como vemos, el número de catedráticos universitarios (CU) duplica la media de la Universitat de València.

GRÁFICO 1. Distribución de la plantilla del departamento de Geografía según tipos de profesorado y su media en los departamentos de la Universitat de València (2019).



Fuente: <https://www.uv.es/uvweb/gerencia/ca/estadistiques-indicadors/estadistiques-recursos-humans/dades-estadistiques-pdi-1285928740410.html#>

Este tipo de personal, debido a las diferentes cargas que acumulan en comisiones, direcciones de tesis y otras tareas, ve reducida su carga docente. En la tabla 2 podemos comprobar cómo el número de horas dedicadas a la docencia se reduce a la vez que se aumenta la categoría profesional. Así, existe una parte del personal de plantilla que tiene una plaza pero que, al reducir su carga docente, esta ha de ser ocupada por personal temporal, bajo la figura de profesorado asociado. El trabajo precario que este colectivo realiza, dada las condiciones laborales que tiene, se traduce en una docencia sin tiempo para la innovación. Dada la contratación de carácter temporal y en muchos casos a través de convocatorias urgentes de estos profesionales, hace que no dispongan del tiempo suficiente para elaborar metodologías docentes innovadoras.

TABLA 2. Distribución de las horas de docencia en el departamento de Geografía para el curso 2019/2020.

Tipo de categoría	Nº personas	Total de horas docencia	Media personas/horas docencia
Ayudante doctor	2	428,2	214,1
Contratado doctor	5	1080,7	216,1
Titular	7	1162,6	166,1
Catedrático	13	1940,6	149,3
Investigador doctor	1	75	75,0
PIF	4	195	48,8
Técnico medio	1	108,6	108,6
Asociado	19	2117,5	111,4

Fuente: POD del departamento de Geografía del curso 2019/2020.

Este alto volumen de asociados temporales en la plantilla lleva años siendo un problema común en la Universitat de València y en otras universidades, tal y como visibilizó la huelga de profesores de asociados de 2018. En la tabla 2 podemos comprobar cómo este hecho ha sido un fenómeno que no ha dejado de crecer, tanto a nivel de departamento como a nivel de universidad, sobrepasando en nuestro caso la media de la Universitat de València.

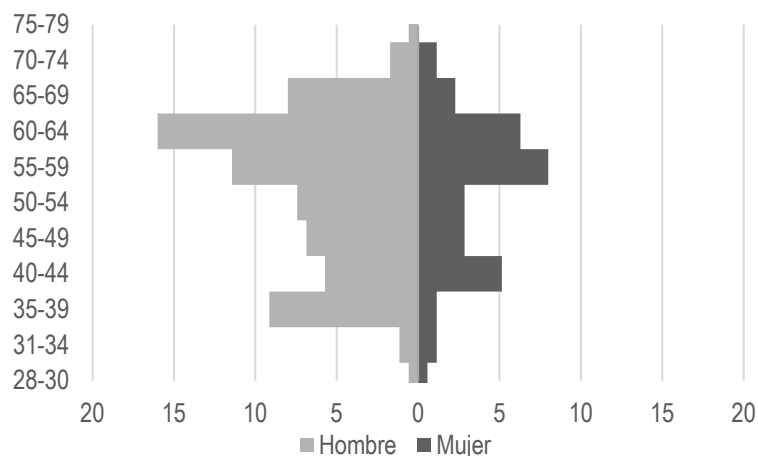
TABLA 3. *Porcentaje de profesores asociados respecto al total de la plantilla docente.*

Año	Universitat de València	Departamento de Geografía
2014	26%	25%
2015	29%	27%
2016	30%	29%
2017	30%	33%
2018	30%	33%
2019	30%	33%

Fuente: <https://www.uv.es/uvweb/gerencia/ca/estadistiques-indicadors/estadistiques-recursos-humans/dades-estadistiques-pdi-1285928740410.html#>

El elevado número de catedráticos también es visible al estudiar la pirámide de población, ya que la edad necesaria para obtener esa categoría profesional va totalmente vinculada a los años de experiencia que se requieren en los diferentes ámbitos. Así, al observar la pirámide de población (gráfico 1) comprobamos que primero, la plantilla está muy masculinizada y, segundo, que el grueso de personal se encuentra entre los 55 y 69 años. El personal docente de la universidad posee elevada formación y desde los servicios de formación del profesorado se han ofrecido numerosos cursos de actualización de metodologías docentes. Sin embargo, el poco peso que tiene la docencia en estos rangos de edad -por su tipología profesional- dentro de sus tareas y su experiencia profesional basada en clases magistrales, reduce las posibilidades de aplicar nuevas metodologías en el aula.

GRÁFICO 1. Pirámide de población del personal PDI en la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València (2019).



Fuente: <https://www.uv.es/uvweb/gerencia/ca/estadistiques-indicadors/estadistiques-recursos-humans/dades-estadistiques-pdi-1285928740410.html#>

Las diferentes normativas alrededor del docente universitario, como el Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre Régimen del Profesorado Universitario o la normativa relativa a la función pública (Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la Reforma de la Función Pública), a la que está sometido el Cuerpo de Docentes Universitarios, señalan el deber del docente universitario. Jorge Olcina profundiza en las tareas y el compromiso social que el docente universitario, especialmente el geógrafo, debe realizar:

“El docente geógrafo universitario debe regirse, como norma de actuación comprometida, por el cumplimiento estricto de horarios de trabajo, la atención permanente al alumno, la preparación y mejora constante de los contenidos docentes, en suma, la «ilusión por enseñar» y, asimismo, la colaboración con los distintos agentes sociales que reclaman en sus conocimientos la búsqueda de soluciones ante problemas concretos.” [Olcina, 1996; p. 105].

Por tanto, no solo existe la obligatoriedad de realizar las tareas docentes -las cuales sí que sí que se realizan- sino también el hecho de realizar “una mejora constante” en el desempeño del trabajo. Es decir, que se apliquen metodologías innovadoras y se utilice la propia investigación

para mejorar la calidad de la docencia. La situación de la innovación docente en la disciplina geográfica quizás tenga un retraso mayor en su incorporación respecto a otras disciplinas, ya que en 2018 (Jornada sobre los planes de estudio en Geografía) todavía se seguía insistiendo en la promoción de la innovación didáctica.

Según el real decreto comentado anteriormente, la docencia es una tarea obligada para todo aquel investigador adscrito a la universidad. Sin embargo, al estudiar las variables fijadas por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) la investigación adquiere mayor peso que la docencia, por lo que genera una desigualdad en la importancia que se le da desde ANECA. En el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, encontramos toda la información al respecto.

Por ejemplo, para acreditarse en el nivel de ayudante doctor, la experiencia docente supone 9 puntos sobre los 100 puntos del total. En el caso del ayudante doctor, la experiencia docente aumenta a 30 puntos sobre 100. En los casos de titular y catedrático, la evaluación no se realiza por puntos sobre un total, sino que a cada ámbito se le valora en una escala de A (más número de méritos) a la E (menor número de méritos). Así, para estos dos últimos niveles, una calificación baja (E) en docencia puede compensarse con una alta calificación en investigación (A). Además, en el caso de que la investigación tenga calificación B, puede compensarse la docencia con transferencia o gestión (y formación en el caso de titular).

Como hemos analizado, en todos los tipos de acreditaciones, la docencia tan solo forma una pequeña parte del número de méritos que debe presentar un profesor. Especialmente llama la atención en los niveles de titular y catedrático. En este caso, aunque se tenga una experiencia docente calificada como baja, puedes compensarla con los ámbitos de la investigación, transferencia o gestión (y formación en el caso de titular). Sin embargo, no es posible complementar una calificación en investigación baja con cualquier otro ámbito. De este modo, aunque legalmente el profesorado universitario tenga la obligación de investigar y realizar docencia, no se requiere de igual modo en las acreditaciones.

Así, el profesorado se ve obligado a dedicarle más horas a aquellos méritos que le van a otorgar más puntos, dejando la docencia como la última tarea.

4.2. PROPUESTA PILOTO: EVALUACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

En los cursos anteriores, las prácticas de la asignatura de Geografía de África se realizaban de acuerdo con el tema que se explicaba en la parte teórica. Así, si se trabajaban las migraciones, se realizaba un ejercicio sobre demografía en diferentes países elegidos. O, si se trabajaba el comercio internacional, se elaboraba una distribución geográfica de los flujos. Es decir, utilizando herramientas transversales, explicadas en otras asignaturas, se aplicaba a la geografía regional para observar las variaciones. Esta metodología es útil en el sentido de que el alumnado repasa las herramientas adquiridas en otras asignaturas. Sin embargo, en numerosas ocasiones, se reciben quejas debido a la repetición o similitud del tipo de prácticas, aunque se desarrollen en contextos totalmente diferentes. En este tipo de prácticas, el alumnado obtenía una nota numérica con cada práctica, debiendo realizar entregas periódicas.

Con el fin de mejorar la problemática detectada entre el alumnado, para el curso 2020/2021 se decide apostar por una propuesta de trabajo de investigación, mediante un seguimiento del profesorado en las clases prácticas o de modo on-line. Este trabajo deberá ser presentado al final de la asignatura, en una exposición oral donde el alumnado evaluará el trabajo de sus compañeros/as mediante una encuesta creada con Google Forms.

Esta encuesta evaluaba las diferentes partes de una exposición oral, realizada a partir de una rúbrica elaborada para la evaluación de este tipo de trabajos. Para fomentar la participación en la evaluación y también para enseñar cómo habían de evaluar, se realizó una sesión en la que se debatió qué aspectos era más necesarios evaluar, dentro de un listado seleccionado por el profesorado. Existían ocho aspectos que debían puntuar en una escala Likert: coordinación, estructura, organización, estilo y lenguaje, diseño, comprensión, reflexión y fuentes de información. Además, existía una casilla en la que podían explicar cualquier

otro tipo de observación. Para facilitar su realización, cada alumno/a utilizaba su smartphone para contestarla (imagen 1).

IMAGEN 1. Captura de pantalla de la encuesta de evaluación realizada mediante el móvil.

9:49 [notificaciones] [compartir] [45% batería]

docs.google.com/forms/d/e

Rúbrica para exposició oral

* Obligatòria

Apellidos, Nombre (por favor, escribirlo en ese orden) *

La vostra resposta

Grupo 11.30-12.30. Elige el tema y la hora de la presentación que vas a evaluar.

Trieu una opció

Grupo 12.30-13.30. Elige el tema y la hora de la presentación que vas a evaluar.

Trieu una opció

Fuente: elaboración propia

A continuación, detallaremos cómo ha sido la participación del alumnado en esta iniciativa piloto. Las encuestas elaboradas para autoevaluar su trabajo y el del grupo en el que participa, han tenido participaciones muy variables. En general, detectamos una diferencia entre los dos grupos de clase. Como observamos en la tabla 4, el grupo 1 tiene un nivel de participación mayor. Esta tendencia es repetitiva en los diferentes cursos del grado, el alumnado del grupo 1 son aquellos que tienen mejor nota, por lo que eligen primero y se sitúan en el primer grupo. Este procedimiento, aunque justo en el sentido de que pueden elegir primero aquellos que han obtenido un mayor rendimiento académico, genera una segregación entre los diferentes grupos de un mismo curso. Así, la participación en las encuestas de seguimiento tuvo una media de un 55% de participación, mientras que las encuestas relativas a la evaluación de los/as compañeros/as obtuvieron un 66%. Sin duda sorprende que, a pesar de que un porcentaje de la nota dependía de la realización de las encuestas y de la insistencia de su realización en el aula, casi la mitad del alumnado decidiera no hacerla. En conclusión, este resultado refleja la necesidad de trabajar y motivar la participación en ambos grupos, pero especialmente en el grupo 2.

TABLA 4 Nivel de participación en el proceso de evaluación colaborativa

		Encuesta 1	Encuesta 2	Evaluación exposición
Grupo 1	Hombres	64%	43%	84%
	Mujeres	100%	100%	90%
	Total	67%	47%	85%
Grupo 2	Hombres	39%	72%	52%
	Mujeres	13%	75%	34%
	Total	31%	73%	47%

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados de las evaluaciones que realizaron (tabla 5), podemos comprender que el alumnado ha sido objetivo a la hora de evaluar a sus compañeros/as, teniendo en cuenta que la evaluación no era a ciegas, lo cual podía haber generado cierta deformación en la nota por el compañerismo entre ellos/as. Sin embargo, sí que se denota cierta diferencia en algunos ámbitos, especialmente en el estilo y lenguaje y

en el área de las fuentes de información. En estos, los resultados de las evaluaciones del alumnado y del profesorado han sido los más diferentes. Existe una problemática detectada en el alumnado respecto a las fuentes de información, no solo en los primeros cursos sino también en tercero y cuarto. Le resulta complicado usar buscadores científicos para sus trabajos académicos y acaban utilizando fuentes de información poco fiables. De este modo, tal y como ha ocurrido en esta evaluación, puntúa como positivo un aspecto que el profesorado ha calificado con una nota más baja. Así, tanto el estilo y lenguaje como las fuentes de información deberán ser trabajados en el proyecto docente definitivo de una manera transversal a los contenidos.

TABLA 5. Comparación de la puntuación para cada ámbito en la evaluación entre alumnos.

	Alumnado	Profesora
Coordinación	3,77	4,14
Estructura	4,26	4,14
Organización	4,11	4,19
Estilo y lenguaje	3,81	4,43
Diseño	3,87	4,24
Compresión	3,98	4,24
Reflexión	4,00	4,05
Fuentes de información	4,13	3,67
Total	4,01	4,41

Fuente: elaboración propia.

3.3. PROPUESTA DE PROYECTO DOCENTE: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN EL ÁREA DE GEOGRAFÍA REGIONAL

Tras los resultados positivos de la prueba piloto, hemos elaborado un proyecto de innovación docente siguiendo la línea que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha marcado, a partir del desarrollo de nuevas metodologías que estimulen las aptitudes para la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Este proyecto se basa en la evaluación por pares entre iguales y la coevaluación mediante el uso de herramientas digitales. La evaluación por pares se realizará de manera ciega, para que ni el alumno ni el corrector puedan saber de quién se

trata. Además, no solo existirá la evaluación por pares, sino que irá acompañada de una coevaluación, donde el alumnado y el profesorado participan igualmente. Una de las problemáticas de esta metodología es la fiabilidad y validez. Por ello, el profesorado tendrá cierto poder de decisión en la nota final, con tal de evitar la posibilidad de que se generen ciertos “amiguismos”.

Este tipo de evaluación está basada en el aprendizaje. Gracias a este tipo de metodología se fomenta el protagonismo del estudiantado en algo tan restringido al profesorado como es la evaluación. Así, darle un mayor nivel de responsabilidad, junto con el hecho de que una persona de su mismo nivel lo va a evaluar, incrementará su seguridad y su confianza para el desarrollo de la actividad académica. Esta metodología favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Así mismo, este tipo de metodologías convierte un aspecto de la enseñanza en un proceso más de aprendizaje, dándole una mayor utilidad al propio sistema de evaluación y teniendo siempre como referencia las observaciones y recomendaciones del profesorado. Del mismo modo, convierte la evaluación en una acción transparente para el alumnado, ya que en muchas ocasiones no tienen conocimiento a cerca de cómo se les evalúa.

3.3.1. Objetivos y competencias

Así, el primer objetivo de este proyecto es el de incrementar el autoaprendizaje a partir de una actividad cooperativa y de evaluación por pares. De este modo, al ser una actividad cooperativa, desarrolla habilidades en los estudiantes para trabajar en equipo, una cuestión fundamental dada la multidisciplinariedad en el ámbito de la Geografía. Además, fomenta la responsabilidad del alumnado, tanto hacia su aprendizaje como hacia el de sus compañeros/as (Monllor-Satoca, Guillén, Lana-Villarreal, Ferrández & Gómez, 2012, 4). Por otro lado, la evaluación por pares está especialmente indicada para que desarrollen la autocrítica y la aceptación de las ideas de los demás, y practiquen la negociación y el compromiso para cumplir lo acordado (Bretones, 2008).

De esta manera, gracias a este tipo de evaluación el alumnado es más consciente de sus errores ya que lo está viendo en sus compañeros/as. Según Robles (2015), para el alumnado es más fácil aceptar los errores y sus correcciones si vienen de sus compañeros/as que si vienen del profesorado.

El segundo objetivo planteado es el de aumentar los conocimientos específicos sobre la materia docente. En este caso, cuando impartimos docencia en las diferentes geografías regionales, se plantea el debate sobre qué temáticas trabajar y cuáles dejar de lado, y más importante, cómo realizar prácticas en este tipo de materia. Para tratar de abarcar el mayor número de temas y darle un punto de vista práctico, hemos planteado que el alumnado realice un trabajo de investigación. De este modo, el alumnado pasa a ser un sujeto activo en el aprendizaje y comprueba por sí mismo la hipótesis u objetivo que se haya planteado al inicio de la investigación. Además, deberá argumentar y contrastar todos aquellos argumentos que defienda en su postura. Y, por último, deberá enseñárselo a los/as compañeros/as, por lo que deberá entender lo que está explicando para que les pueda entender, ya que ellos/as también les va a evaluar.

Los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta están relacionados con cada uno de los cuatro grandes temas de la asignatura:

- -Estados y fronteras en el continente africano.
- -El marco natural y el estado del medio ambiente
- -Población y migraciones en el continente africano.
- -Cambios socioeconómicos recientes.

A pesar de que cada estudiante vaya a elegir una temática específica, al evaluar otro trabajo diferente al suyo serán capaces de ampliar contenidos, especialmente porque necesitarán conocer el tema del compañero/a -al menos mínimamente- para poder evaluarlo. Dentro de esos contenidos, no existen conceptos específicos a trabajar en los contenidos.

Mediante el desarrollo de este proyecto docente el alumnado mejorará ciertas competencias, entre ellas las actitudinales, procedimentales y tecnológicas. A continuación, las detallamos más específicamente:

- a. Competencias actitudinales
 - 1. Adquirir mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y evaluación.
 - 2. Mejorar la capacidad de análisis y de síntesis
 - 3. Conocer la diversidad de regiones y las relaciones que se dan entre los diferentes elementos del territorio
 - 4. Motivar al alumnado para la mejora en la calidad de su trabajo y de su responsabilidad
- b. Competencias procedimentales
 - 1. Capacidad de identificar, seleccionar y comprender información respecto a un tema específico.
 - 2. Aprender a elaborar textos y exposiciones formales
 - 3. Análisis crítico de textos.
- c. Competencias tecnológicas
 - 1. Gestionar de manera eficiente la información digital
 - 2. Aprender el uso de diferentes herramientas digitales para el trabajo cooperativo

3.3.2. Contenidos, actividades y recursos del proyecto de innovación docente

Este proyecto se encuentra dividido en 14 sesiones de una hora de duración, las cuales se han distribuido en diferentes fases, con el fin de organizar y estructurar la iniciativa docente. Este proyecto se presenta ambientado en el mundo científico, donde el alumnado tiene el rol de investigador y debe publicar en una revista de prestigio para mejorar su currículum. Por ello, a lo largo de las fases encontraremos referencias al proceso de evaluación en revistas científicas.

En la fase 1, se elaborarán los grupos de trabajo que servirán para todo el proyecto. Además, se expondrán diferentes temáticas generales en clase y los/as alumnos/as (se agruparán en parejas o de modo individual) tendrán un tiempo limitado para elegir el que prefieran y presentar un resumen donde se presente el tema específico a tratar. Esta actividad

será presencial. En cuanto a los recursos, se utilizará la “selección de grupos” de Moodle y el/la docente elaborará un documento explicativo de las diferentes temáticas a elegir, imitando un *Call for papers*.

La fase dos se encuentra dividida en dos partes. La fase 2.1. se corresponde con la elaboración de la investigación por parte del alumnado. Durante las sesiones prácticas se explicará cómo ha de ser una investigación científica mientras que irán haciendo las partes del trabajo. Se trabajará de manera presencial, dando acceso siempre a tutorías online y presenciales para las posibles dudas. Como recursos se utilizarán diferentes materiales para explicar las partes de una investigación y el apartado “taller” de Moodle, donde comenzará la evaluación por pares y autoevaluación. En la fase 2.2. se elaborará la rúbrica que servirá de guía para la evaluación. Durante una sesión se trabajará la elaboración de la rúbrica en común. Primero, se realizarán una lluvia de ideas para destacar aquello que creen que es necesario evaluar. Segundo, se facilitarán rúbricas diversas para que puedan seleccionar aquello que creen que debe ser puntuable en sus trabajos. Por último, con la información que se ha recabado en las dos dinámicas, se elaborará la rúbrica final que, posteriormente, será revisada por la profesora.

La fase 3, en la que evaluarán el primer borrador, se divide en tres partes. En la fase 3.1. se mostrarán buenos y malos ejemplos de trabajos o de partes de investigaciones científicas para que el alumnado pueda darse cuenta de los errores más comunes, junto con los comentarios realizados por la evaluación por pares para que comprendan los errores. Esta actividad será presencial. En la fase 3.2. para incitarle la curiosidad y que se dé cuenta de la relevancia de su misión como revisor, pediremos a algún revisor/a de revistas geográficas que nos cuente brevemente su experiencia. Esta actividad se realizará presencial o virtual, según la situación sanitaria. En la fase 3.3. se repartirán aleatoriamente los trabajos para que sean evaluados por sus compañeros/as, los cuales deberán rellenar la rúbrica que se había trabajado en clase y hacer comentarios en el documento. Esta actividad es 100% virtual, mediante el uso de la herramienta “taller” de Moodle.

Durante la fase 4, el alumnado deberá corregir el primer borrador según las pautas marcadas por los revisores. Esta actividad se realizará en clase por si surgen dudas sobre cómo corregir las indicaciones.

En la fase 5 los trabajos corregidos serán devueltos a los revisores iniciales para que comprueben que se han realizado las mejoras correspondientes y lo vuelvan a evaluar, siendo 100% virtual.

Por último, en la fase 6 se elabora el documento final, donde los autores acabarán de editar aquellos cambios que les hayan podido realizar en la última corrección, mediante el uso de la herramienta “taller” de Moodle.

3.3.3. Evaluación del proyecto

En este proyecto, la evaluación de los resultados es importante, tanto para conocer la eficiencia de este tipo de metodologías como para saber si el alumnado ha podido adquirir las competencias planteadas. Para ello, se considerarán diferentes evaluaciones para la nota final. Por un lado, el/la docente valorará tanto el trabajo en sí como la participación y la implicación en el proceso de revisión por pares. Por otro lado, el alumnado valorará tanto el trabajo de los/as compañeros/as como la eficiencia del tipo de metodología empleada en su proceso de aprendizaje. Al final, tendremos 4 tipos de evaluaciones, las cuales pueden observarse en la tabla inferior.

Para la valoración del trabajo de investigación realizado por el estudiantado, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se utilizará la rúbrica consensuada entre ambas partes. Además, en el caso del alumnado, tendrá un pequeño cuestionario, similar a los que se utilizan para la evaluación por pares, donde tendrán que responder a preguntas sobre diferentes aspectos respecto del trabajo que está evaluando. Por otro lado, para evaluar la eficiencia de este tipo de metodologías en la geografía regional, tanto alumnado como docentes deberán responder a un cuestionario.

TABLA 4. Métodos de evaluación en el proyecto docente

Tipos de evaluaciones	Recurso	¿Quién lo realiza?	Distribución en la nota final
Evaluación del trabajo	Rúbrica	Docente	35%
Evaluación del trabajo	Rúbrica	Alumnado	30%
Evaluación del trabajo	Cuestionario	Alumnado	10%
Evaluación del proyecto docente	Cuestionario	Alumnado	5%
Evaluación del proyecto docente	Cuestionario	Docente	5%
Asistencia a charla revisor experto	Indicadores de participación	Docente	10%
Participación en la sesión de rúbricas	Indicadores de participación	Docente	5%

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

El contexto social y económico que estamos atravesando exige, al menos moralmente, que el profesorado universitario incremente su dedicación a la docencia. Esto no solo se debe hacer para atender aquellos problemas derivados de la docencia en *streaming* con las personas afectadas por la COVID y la docencia semi-presencial, sino también para mejorar la calidad de la enseñanza. Así, con la introducción de nuevas metodologías -como la evaluación por pares- las habilidades del alumnado mejorarán, lo que aumentará sus posibilidades de inserción en el mercado laboral y de emprendimiento.

Sin embargo, el papel de la ANECA continúa siendo un hándicap para el desarrollo de la innovación docente en nuestras aulas. En esta situación, la flexibilidad es el concepto más importante. Primero, el alumnado deberá entender que el proceso de adaptación que está realizando el personal universitario es largo, haciéndolo participe y dando la información necesaria respecto de los cambios que acontecen en el mundo universitario. Segundo, el profesorado deberá profundizar en las nuevas estrategias docentes, apoyándose en la cooperación entre el profesorado y el conocimiento desarrollado en la propia universidad respecto al tema. Por último, si realmente se desea fomentar una actualización de la universidad, incorporando nuevos profesionales, la ANECA deberá

revisar sus criterios, poniendo la docencia de calidad en la posición que el contexto educativo requiere.

5. REFERENCIAS

- Asociación de Geógrafos Españoles, (2018). Crónica de la Jornada sobre los planes de estudio en Geografía, de la Societat Catalana de Geografia y la Asociación de Geógrafos Españoles. Disponible en línea: https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2018/06/Cronica_Jornada_SCG_AGE_6_junio_2018.pdf
- Balluerka, N, (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Disponible en línea: https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359.
- Lucendo, A.L. (2016). Propuesta de metodología docente para la Adaptación de materias de geografía descriptiva al EEES: el caso de la asignatura de Geografía de Europa.
- Monllor-Satoca, D., Guillén, E., Lana-Villareal, T., Bonete, P. y Gómez, R. (2012). La evaluación por pares (“peer review”) como método de enseñanza-aprendizaje de la Química Física. *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat*.
- Olcina, J. (1996). La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía. *Investigaciones Geográficas*, 16, 93-144pp.
- Robles Fernández, María Dolores y Fernández Casillas, M. Esther y Jimenez-Martin, Juan-Angel y Pérez Sánchez, Rafaela M. y Ruiz Andújar, Jesús (2016) La coevaluación y la evaluación por pares como herramienta de aprendizaje en el estudio de la Economía. [Proyecto de Innovación Docente]
- Santiago, J. A. (2005). La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. *GeoCrítica, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. X, num. 608, Universidad de Barcelona.

BASES DE DATOS Y ALFABETIZACIÓN JURÍDICA

FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. NOTA PRELIMINAR

Como sabemos, la incorporación de las Nuevas Tecnologías (TICs.) al mundo jurídico supuso un cambio revolucionario en lo que respecta al soporte de la producción jurídica, cada vez más frenética, incidiendo ésta directamente en la vida cotidiana de los ciudadanos. Es obvio, pues el soporte papel se encontraba lejos de facilitar el rápido acceso a todo tipo de información documental. Así, desde finales del siglo pasado, las bases de datos jurídicas hicieron fortuna entre los profesionales del Derecho, como máxima expresión de la relación entre informática y Derecho. Una tecnología, consecuencia de la Sociedad Postmoderna o de la Información, de vocación instrumental, de la que se sirven los actuales operadores jurídicos. Se trata, en definitiva, de un uso tecnológico por parte del operador jurídico para la toma de decisiones en el ámbito de las diferentes ramas del Derecho, y no de la toma de la decisión jurídica por parte de la máquina.

En cambio, hoy la sociedad está desarrollando tecnologías que inciden en una actividad jurídica ya ajena al automatismo de las máquinas y a la concepción de una tecnología como soporte meramente instrumental. Un terreno que se torna tan peligroso como la clonación humana y que, por tanto, como viene preconizándose, podría conducirnos al *Juez ordenador*. Como anota Belloso Martín: “las máquinas ya no son puros autómatas, confinados en el cometido de soporte material de la comunicación según pautas operativas, previamente establecidas e

inmodificables, de tratamiento y difusión entre operadores”¹¹³. En definitiva, la simbiosis entre Informática y Derecho parece adentrarse en el controvertido concepto actual de inteligencia artificial aplicada a la decisión jurídica, a través de la codificación de datos y procedimientos matemáticos, con el plausible resultado de unas resoluciones –*sentencing*– desprovistas de la fundamentación que acrisolan siglos de Ciencia jurídica¹¹⁴.

En el sentido anteriormente expuesto, autores como Valdivia advierten sobre una paulatina sustitución –en lo jurídico– del hombre por la *máquina*: “El humanismo que generaron la filosofía griega, el Derecho romano y la espiritualidad cristiana parece que están siendo superados a una velocidad vertiginosa por la inmediatez de una tecnología capaz de almacenar, distribuir y reducir las experiencias humanas en meros datos que pueden ser elaborados y codificados con procedimientos matemáticos que, diseñados para facilitar la vida del hombre, pueden alcanzar una autonomía propia, generando una subjetividad electrónica propia, diferente de la humana”¹¹⁵.

En el presente trabajo, producto de una serie de reflexiones desde la experiencia jurídica y la actividad docente, dejaremos al margen ese frente, donde –desde una visión humanista de la problemática– *la máquina* siempre saldrá malparada. Más bien al contrario, esbozaremos

¹¹³ “Las posibilidades de aplicación de la informática al Derecho son diversas. Entre las mismas, destacamos: a) Informática jurídica documental: ayuda a obtener información jurídica muy completa en un corto espacio de tiempo; b) Informática jurídica de gestión: intenta liberar al jurista de las tareas más rutinarias, haciendo que el trabajo de los operadores del Derecho sea cada vez más sencillo; c) Informática jurídica decisional” Belloso, 2013: 141 ss.

¹¹⁴ “A raíz del creciente interés por el fenómeno de la *Inteligencia Artificial*, la tecnología se ha mostrado como la llave exclusiva que puede abrir el futuro de un nuevo mundo que se está pergeñando. La civilización, tal y como la hemos conocido y estudiado en nuestros libros de ciencias sociales y naturales, parece estar llegando a su fin, como llegaron el fin del Imperio romano, o la Edad Media. Valdivia, 2020: 111. Para Strangas, “se debe rechazar cualquier concepción utópica de la cibernética que atribuya al uso automatizado de la información un sentido distinto del estrictamente instrumental y técnico y lo asocie con elucubraciones pseudocientíficas sobre la condición humana en la nueva sociedad tecnológica”. Strangas cit. por Belloso, 2013: 141.

¹¹⁵ ID., *ibid.*

una revisión amable del papel actual de las bases de datos jurídicas¹¹⁶. Un instrumento prácticamente olvidado en las aulas universitarias, quizá por la presunción de su correcto uso por parte de los estudiantes de Derecho, o porque ha sido desplazado por otras tecnologías más modernas aptas para la docencia, que –en cualquier caso– no son más que divulgativas de un saber, el jurídico, que no debe serlo para quien va a hacer del Derecho su profesión¹¹⁷.

Es más, el objetivo de este trabajo en clave de reflexión no sólo es poner en valor el uso de bases de datos jurídicas en el ámbito docente, sino también recordar que éstas exigen un dominio lógico y razonable del lenguaje jurídico por parte de los estudiantes de Grado. En consecuencia, esta herramienta de la informática jurídica, la base de datos se tornará inútil y vacua en su significación y alcance docente, si el alumnado no ha interiorizado el lenguaje y la terminología jurídica que deberá conducirle al éxito en la resolución de los casos prácticos propuestos por el profesor.

2. JURISPRUDENCIA Y ERA DIGITAL

Tras la Segunda Guerra Mundial, se abrió una etapa marcada por la aplicación de la tecnología informática al tratamiento conjunto de una ingente información documental, útil tanto para las administraciones como para los ciudadanos. Las bases de datos jurídicas más antiguas surgen en torno a los años cincuenta del siglo pasado¹¹⁸,

¹¹⁶ Como han precisado los autores, las bases de datos jurídicas “evidencian un tratamiento y diseño orientado a juristas y es que la búsqueda de información para los profesionales del Derecho constituye una parte integral de su trabajo en el que el proceso de recuperación y el de decisión se hallan profundamente imbricados [...] La estructura de los documentos jurídicos se ha aprovechado en el diseño de las bases de datos jurídicas para tratar de mejorar su efectividad mediante la creación de diversos campos de búsqueda que responden a las peculiaridades de este tipo de documentación y pretenden ayudar en la elaboración de la ecuación de búsqueda y en la pertinencia de los resultados obtenidos”. Alvite, 2016: 214.

¹¹⁷ Área, M. (2004)

¹¹⁸ Según los autores, las bases de datos jurídicas son “aquellos conjuntos de documentos jurídicos básicos (legislación, jurisprudencia, interpelaciones parlamentarias y doctrina), almacenados en soportes magnéticos o de cualquier otro material y susceptibles de ser tratados, recuperados y transmitidos de forma total o parcial mediante procedimientos y medios informáticos, que con la aplicación de técnicas derivadas de la utilización de la informática jurídica

considerándose en sus inicios una experiencia universitaria que contribuyó a idear y sentar las bases de lo que fue y es un pujante sector empresarial.

Empero, no será hasta la Década de los sesenta cuando la informática jurídica de carácter instrumental comience a imponerse como una realidad en Gran Bretaña y Estados Unidos¹¹⁹. Por el contrario, la Europa continental sufrió cierto retraso en el desarrollo de estos instrumentos, debido a que la práctica jurídica anglosajona es –fundamentalmente– diferente a la europea¹²⁰. Una práctica de juristas, *Common law*, que, como sabemos, se sustenta en la primacía de la Jurisprudencia como fuente del Derecho en detrimento de las leyes¹²¹.

En este contexto, en los setenta de la pasada centuria, la aplicación del precedente del Derecho anglo-norteamericano, con una sistematización en la publicación de sentencias que se remontaba al s. XIX, hacía

pretenden ser utilizados con una finalidad divulgadora pública y generalizada de su contenido” Páez J., 1995: 4 ss.

¹¹⁹ “Las grandes bases de datos jurídicas hacen su aparición a partir de los años setenta. En Estados Unidos, en 1973 se presenta el sistema *LEXIS* de *Mead Data Central* que se implantaría con posterioridad en el Reino Unido y Francia. Su principal competidor se desarrolló en el seno de la editorial jurídica más importante de Estados Unidos, *West Publishing* que sacó a la luz en 1975 su sistema *WESTLAW*” Alvite, 2004:11.

¹²⁰ “En Europa *CELEX* (*Comunitatis Europaeae Lex*) nace en 1966 y está operativa desde 1970, en Bélgica, el *Centre de Recherche Documentaire (CREDOC)* inauguró su base de datos de modo oficial en 1971 y fue el primer sistema en enfrentarse a la ardua problemática de la documentación bilingüe, en Italia la presentación del sistema *ITALGIURE* se produjo en 1973. En general, los sistemas europeos comenzaron como sistemas especializados destinados a un pequeño grupo de usuarios a comienzos de los años setenta para, con el paso del tiempo, conformar sistemas más generales disponibles para todos los usuarios como servicios de información legal nacional”. ID., *Ibid.*

¹²¹ “La jurisprudencia ha sido un tema ampliamente estudiado. Se plantean una serie de interrogantes. El primero de ellos es dar un concepto de la misma, puesto que de la jurisprudencia no se puede hablar en un solo sentido. No existe una única acepción del término jurisprudencia, sino una pluralidad de significados dependiendo del momento o época histórica -variante temporal- y del lugar o sistema jurídico de que se trate -variante espacial-. Así no significó lo mismo la jurisprudencia en el antiguo Derecho romano, en el que se concebía como Ciencia del Derecho, que en la actualidad. Tampoco son en absoluto equivalentes las nociones de jurisprudencia en los países anglosajones, en los que el precedente judicial es la principal fuente del Derecho, y en los sistemas de Derecho continental, donde la jurisprudencia se discute si podrá ser a lo sumo fuente de definición de derechos subjetivos, o también fuente de producción de Derecho objetivo” Falcón, 2010: 13-14.

necesaria una mayor disponibilidad y tratamiento de la información jurídica de una cada vez más frenética sociedad contemporánea. Por el contrario, en los países de la tradición jurídica del Civil law, la Revolución francesa es el hito que marca la súbita sustitución de la Jurisprudencia por la Ley formal parlamentaria, la fuente jurídica de mayor consideración en el orden de las fuentes del Derecho desde los Estados liberales del s. XIX. Esta crisis jurisprudencial, bien estudiada por la doctrina, en los albores de la construcción dogmática del sometimiento del poder político al imperio de la Ley (Art. 9.1 CE), trae causa del recelo que sintieron los codificadores del XIX hacia los aristócratas con poder de jurisdicción del Antiguo Régimen.

Ahora bien, las conexiones existentes entre los Sistemas jurídicos occidentales (Common law y Civil law) hoy son relativamente claras y su relación principal es una Jurisprudencia que, en países como España, hace demasiado tiempo que no se circunscribe al papel secundario que le otorgan los códigos del XIX¹²², entre ellos el Código civil español, de 1889. En efecto, producto de su concreta historicidad, el Código civil respira positivismo jurídico por todos sus poros¹²³, hasta el punto de que supedita la praxis del Derecho a los supuestos de hecho y consecuencias jurídicas de las normas jurídicas directas y ordenadas según el Principio de jerarquía normativa (Art. 9.3 CE.) en su Art.1.1. (Ley, Costumbre y PGD.) Efectivamente, el papel de la Fuente legal es de tal calado en los sistemas jurídicos de países del *civil Law*, como España, que no me resisto a recordar aquellas palabras del fiscal berlinés

¹²² En cuanto a la aparente desconexión entre el Derecho jurisprudencial anglo-norteamericano y el europeo, de base legal: "Nunca conviene olvidar que las diferencias entre ambos sistemas inciden con más fuerza sobre los aspectos formales. El espíritu del derecho inglés y el de los ordenamientos herederos de Roma mantienen, en el fondo, muchas más relaciones que los aspectos exteriores de ambos mundos del derecho". Rodríguez Ennes, 2012: 737 ss.

¹²³ Savigny inicialmente equipara el Derecho positivo al *Derecho legal* en contraste con el Derecho consuetudinario en el Sistema de fuentes, siendo la legislación un concepto que conduce a la Historia del Derecho estrechamente relacionado con la Historia del Estado y de los pueblos. Lo que le conduce de manera irrefutable a estimar que la legislación es un *Acto de Estado*, debiéndose presumir que éste despliega su poder normativo en los límites de sus fronteras con independencia de la normatividad interna de otros colindantes, por obedecer en definitiva dicho Derecho interno a las costumbres, principios y valores. Véase, por ejemplo, Contreras, F. (2001): 161-187

Kirchmann, quien, en una conferencia sobre la cientifidad del Derecho, afirmó: “tres palabras del legislador y bibliotecas enteras se convierten en maculatura”¹²⁴.

No obstante, las sociedades avanzan –un hecho constatado mil veces– a una velocidad inasumible por los legisladores. Por consiguiente, la realidad siempre se tornó inalcanzable para un *ius scriptum* impasible a la realidad social y a unos cambios tan vertiginosas que los parlamentos –en el mejor de los casos– tardan en ofrecer la respuesta jurídica demandada socialmente en cada momento.

No debe resultarnos, por tanto, extraño que el valor de la actividad jurisprudencial en nuestro panorama jurídico durante el s. XX, confirmando su inconmensurable papel en lo que llevamos de nueva centuria, no tardara en plantear –entre los juristas– el verdadero rol de los jueces en la creación jurídica. Sobre todo, si tenemos en cuenta que, como en el caso español, los ordenamientos jurídicos se caracterizan por una asfixiante omnipresencia administrativa fiscalizada por los jueces ordinarios a través de la Jurisdicción contencioso-administrativa. Por no hablar del creciente protagonismo de las normas jurídicas con fuerza de Ley que, en base al orden constitucional, pueden ser dictadas por los diferentes titulares del Poder ejecutivo atendiendo a criterios de oportunidad o alarma social.

Este es un panorama de especial complejidad que, debido a la ingente producción jurídica de instituciones y organismos con capacidades normativas, nos sitúa en una problemática similar –en cuanto a la aplicación de la norma jurídica– a la de los Estados federales, como consecuencia del autogobierno del modelo territorial del Título VIII de la CE.

¹²⁴ El fiscal berlinés Julius Von Kirchmann, en 1848, a propósito de sus tesis sobre la escasez de valor científico de la ciencia jurídica, había dictado una conferencia en la que afirmaba que los juristas romanos llevados por la pedantería quisieron mantener la idea de un ordenamiento jurídico. Es conocida la frase de Kirchmann: “Tres palabras del legislador y bibliotecas enteras se convierten en maculatura”. El profesor berlinés contraponiendo la ciencia del derecho a su definición de ciencia en sentido fisicomatemático, mantendría que dicha ciencia reside en las oscuras regiones del sentimiento, no encontrando óbice alguno a que el derecho positivo quedase relegado a principio rector del sentimiento del pueblo. Kirchmann, J. (1848)

Llegados a este punto, no les falta razón a quienes sugieren que el desarrollo del Derecho precisa de una Jurisprudencia que vaya más allá de los puros límites establecidos por la Ley, ya que lo habitual desde tiempos del Derecho romano es que la Jurisprudencia supere en técnica jurídica a los legisladores. En cualquier caso, quizá la Jurisprudencia siga teniendo el papel decisivo que tuvo en otro tiempo en su labor interpretativa de la Ley. Una tarea contingente de los Altos Tribunales que, en casos de inexistencia u oscuridad legislativa, pueden ver sus sentencias convertidas en precedentes alegables en las instancias inferiores. Quizá, el legislador decimonónico siempre supo que la Jurisprudencia nunca se agotaría en la modesta posición que le otorgó en el Sistema de Fuentes del Derecho. El legislador del XIX preveía que incluso las normas legales más cuidadosamente pensadas difícilmente podían contener soluciones para todas las realidades y ámbitos de aplicación. Toda Ley inevitablemente contendrá lagunas y es competencia judicial colmarlas a través de la analogía¹²⁵.

Más allá de la analogía, dentro del papel reservado a la fuente jurisprudencial por el Principio de legalidad (9.3 CE), las llamadas *Máximas de experiencia* se erigen en una actividad de la función jurisdiccional reconocida por la Doctrina jurídica¹²⁶. Una labor que recuerda, precisamente, a la praxis judicial del sistema anglo-norteamericano, donde los jueces resuelven atendiendo a deducciones lógicas de la experiencia

¹²⁵ “El concepto de analogía no es un concepto de utilización exclusiva en el ámbito del Derecho. La analogía significó originariamente proporción y, más exactamente proporción matemática. En general puede decirse que la analogía hace referencia a un proceso de comparación de dos cosas que, por la relevancia de las características que comparten, resultan susceptibles de ser calificadas como análogas. En lo referente a la utilización de dicho término en el ámbito jurídico se ha podido señalar así que *cuando los juristas hablan de analogía, suelen referirse por lo común a un procedimiento argumentativo que permite trasladar la solución prevista para un determinado caso, a otro caso distinto, no regulado por el ordenamiento jurídico, pero que se asemeja al primero en cuanto que comparte con aquél ciertas características esenciales o bien -para emplear la expresión clásica recogida en el Código Civil español- la misma razón, (eadem ratio). Este tipo de argumentos se conocen como analogía legis*” Sánchez Ferro, S., 1997: 653-654.

¹²⁶ Las máximas de experiencia “Son definiciones o juicios hipotéticos de contenido general, desligados de los hechos concretos que se juzgan en el proceso, procedentes de la experiencia, pero independientes de los casos particulares de cuya observación se han inducido y que, por encima de esos casos, pretenden tener validez para otros nuevos” Stein, F., 1973: 30

jurídica y vital. Hablamos de resoluciones judiciales que contienen discernimientos hipotéticos que, resultantes de hechos concluyentes, determinan premisas concordantes con un orden normal de convivencia. Unos razonamientos que, en definitiva, el juzgador *a quo* puede utilizar sin sobrepasar el límite del principio procesal de aportación de hechos por las partes procesales.

Esta actividad, la de resolver según las máximas de experiencia, formaría parte de la función constitucional de juzgar (Art. 117.1 CE.) ante la oscuridad o inexistencia de la norma jurídica aplicable, que debe plasmarse en la motivación de la sentencia que resuelva o ponga fin al proceso civil. En realidad, de lo que se trata es de resolver de acuerdo con el principio procesal de inmediación judicial y de las pruebas admitidas por el Tribunal y practicadas en Sala. Por ello, la sentencia no debe rebasar los hechos aportados por las partes, ni lo peticionado en los escritos rectores del proceso.

Con todo, en Derecho procesal español, los recursos de casación y revisión ante el Tribunal Supremo han dado lugar a que la Doctrina se refiera a la llamada función *nomofiláctica* de la Jurisprudencia¹²⁷. Se trata de aquella facultad de los Tribunales que, en el ejercicio de su jurisdicción, se encaminan a “la interpretación exacta, única y verdadera de la ley, a fin de garantizar la certidumbre y la estabilidad jurídica”¹²⁸.

¹²⁷ No se trata de que el Tribunal casacional cree Derecho. “En esencia, la función nomofiláctica presentada por vía de recurso de casación debe propender a la protección de la ley de manera específica, sin que ello impida la presentación de otras medidas que, en efecto, pudiesen darse para resguardar a los particulares de sus derechos. La naturaleza de esta atribución pasa por declarar el orden jurídico público como situación inviolable por el propio sistema de administración de justicia. Todo ello se traduce en el nexo que debe existir entre el recurso de casación, la función nomofiláctica y la interpretación de las normas jurídicas acorde a las formas que la propia ley establece, de manera que la actividad jurisdiccional conduzca a la uniformidad en las decisiones jurisdiccionales. La actuación conforme a estas reglas se corresponde con el fin superior de protección del derecho objetivo, universal y abstracto. La nomofilaxis, ejercida por los jueces representantes de los órganos de poder del Estado, encargados de impartir justicia, puede conducir a la uniformidad y seguridad jurídica que demandan los ciudadanos siempre que en el ejercicio de sus funciones interpretativas se ajusten a la ley”. Faggioli-Fuentes-Castellanos, 2019: 592 ss.

¹²⁸ Azzoni 2009:23

En paralelo con la función de la búsqueda e interpretación de la Ley aplicable al caso litigioso y de la máxima de experiencia, la complejidad social y de sus relaciones jurídicas propicia una mentalidad jurisprudencial que, en realidad, persigue la unidad del Derecho. Esta actividad, en la que el Juez *ad quem* -mediante procesos interpretativos- investiga la solución adecuada al litigio a través de un método dialéctico, es la llamada *nomofilaxis dialéctica o tendencial*¹²⁹.

Quizá lo más importante, en este recorrido –no exhaustivo– por la transcendencia de una Jurisprudencia relegada a ser fuente de segundo orden en la letra de los Códigos tradicionales, sea su función uniformadora. Ésta evitará el caos del sistema, precisamente, en su función interpretativa y de aplicación de la norma jurídica al caso controvertido, a través del razonamiento creador del precedente ante la inexistencia de norma jurídica aplicable.

Estos precedentes, sin perjuicio de los sentados por la *Jurisprudencia menor*, la de las Audiencias, y los Tribunales Superiores de Justicia de las CC.AA., son los sentados formalmente por las sentencias del Tribunal Supremo o el del Tribunal Constitucional, en materia de Derechos fundamentales, y gravitan –precisamente– sobre las referidas funciones nomofiláctica y uniformadora.

Definitivamente, la importancia actual de la Jurisprudencia en los sistemas jurídicos del *Civil law* estriba en su dimensión práctica que, quizá, la aproxime a los sistemas jurídicos del *Common law*. Así, es difícil asumir que, bien entrado el s. XXI, el lugar que ocupa la Jurisprudencia en el sistema de fuentes jurídicas responda a la realidad. Toda vez que, el texto de la Ley –limitado y cada vez más oscuro– se torna insuficiente para la resolución de los conflictos de intereses de una sociedad como la nuestra, plural y compleja.

Por esta razón, hace años que los creadores de bases de datos jurídicas centraron sus esfuerzos en la digitalización de la Jurisprudencia de todos los órdenes jurisdiccionales, cada día más transcendente, para facilitar información con la agilidad que proporciona la informática jurídica

¹²⁹ ID., *Ibid.*, 23-24

su contenido a administraciones públicas y ciudadanos. Actualmente, las bases de datos jurídicas permiten acceder de forma sencilla y fiable al contenido de una resolución judicial concreta o al conjunto de la actividad jurisprudencial sobre una misma problemática, a fin de que el usuario tenga las oportunas referencias de la doctrina de los Tribunales que le permitan afrontar con éxito cualquier cuestión jurídica de su incumbencia¹³⁰. En este sentido, entre los profesionales del Derecho que desarrollan su actividad, en España, son de obligada referencia las bases de datos públicas *on line* que contienen pronunciamientos y precedentes judiciales en las páginas *web* del Tribunal constitucional, del Tribunal Supremo o, incluso, la *web* del Ministerio de Justicia.

Por otra parte, la supremacía del *Derecho de los Tratados*, el de la UE, en el dibujo de la *Pirámide kelseniana* de las Fuentes del Derecho español¹³¹, se manifiesta en estos instrumentos de la informática jurídica. Por ello este recorrido que hemos pretendido hacer a lo largo de las presentes páginas, sobre la utilidad de las bases de datos facilitadoras de la información legislativa y jurisprudencial, quedaría incompleto si omitiéramos la referencia a la *web* oficial de la UE, que cuenta con una base de datos, de iniciativa pública, *EUR-Lex*. Efectivamente, el usuario español a través de la referida base de datos tiene a su alcance un gran abanico de información en concordancia con el principio de supremacía y aplicación directa del Derecho comunitario. Sin ánimo de ser exhaustivo en la enumeración de la información jurídica que puede encontrarse en *EUR-Lex*, ya que excederíamos de los objetivos propuestos en este trabajo, hallaremos instrumentos que van desde los Tratados constitutivos de la UE. hasta el resultado de la labor jurisprudencial del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE).

¹³⁰ Como se ha dicho acertadamente, "En España, el punto de inflexión en el crecimiento exponencial de la documentación jurídica viene determinado por la entrada en vigor de la Constitución de 1978. El necesario desarrollo normativo de nuestra Carta Magna, la nueva estructura del Estado en Comunidades Autónomas, así como la integración de España en la Unión Europea explican esta explosión documental. En nuestro país se producen anualmente innumerables documentos jurídicos. Toda esta documentación se publica y recopila de dos formas: de forma oficial y por imperativo legal y de forma privada en numerosas publicaciones de temática y estructura diversa". Alvite, 2004:8.

¹³¹ Pérez Royo, J., 2012: 143-163.

Por su parte, las editoriales jurídicas, en cuanto a la iniciativa privada del sector, han informatizado sus repertorios jurisprudenciales, de legislación y sus publicaciones periódicas, para que, tras una suscripción, los operadores jurídicos y los ciudadanos tengan acceso ágil a la producción jurídica producida diariamente. Algunas de las bases de datos jurídicas más utilizadas en nuestro ámbito son *Aranzadi*, *Tirant*, *Iustel* o la *Ley*.

Estas bases permiten buscar legislación de todo tipo a través de unos parámetros determinados, pero también jurisprudencia de todos los órdenes jurisdiccionales, artículos doctrinales, formularios procesales y contractuales. Son las más usuales en los despachos de abogados. Por ello, las universidades españolas, a través de los convenios correspondientes, cuentan con licencias, a fin de ponerlas a disposición de la Comunidad universitaria¹³².

3. LA INEXCUSABLE TERMINOLOGÍA JURÍDICA

Visto lo anterior, hace ya tiempo que las bases de datos jurídicas demostraron su utilidad en el ámbito de las profesiones jurídicas y en el ámbito universitario. Así, en encuentros universitarios donde se debate sobre la innovación docente, los profesores incidimos habitualmente en la idea de promover una enseñanza eficaz que motive al alumnado para el aprendizaje, a menudo a través del uso de las -ya no tan nuevas- tecnologías de la información. Pero, más allá del continuo debate propiciado antes de la irrupción del covid-19 en nuestras vidas, que contrapone las clases magistrales a una enseñanza universitaria desligada de su entorno físico consustancial, debemos tener presente que la enseñanza del Derecho no es sólo teoría.

La enseñanza del Derecho conlleva la valoración de unos hechos a los que se aplican las consecuencias jurídicas previstas en la norma. Y, para

¹³² Entre los recursos electrónicos al alcance del alumnado, en la Biblioteca de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, destacaremos los siguientes: *Aranzadi instituciones*, *Aranzadi experto fiscal*, *Biblioteca virtual Tirant*, *Criminal Justice Database*, *Euro-LEX*, *Iustel*: revistas generales de Derecho, *Jurisprudencia constitucional* (colección de SSTC. desde 1980), la *Ley digital 360* o la base de datos de legislación *IBERLEX*.

este fin son especialmente útiles las bases de datos jurídicas empleadas en el día a día por los juristas prácticos. Sobre todo, para la búsqueda de la Jurisprudencia que pueda arrojar luz al asunto o materia objeto de nuestro estudio, ante la carencia u oscuridad de la norma jurídica aplicable. Sin embargo, llama poderosamente la atención en los foros de debate sobre docencia universitaria que la tecnología de apoyo en la docencia del Derecho, como las redes sociales, los *podcasts*, los *blogs*, o la gamificación¹³³ haya desplazado –al menos, en apariencia– del panorama docente a estas bases de datos jurídicas. Unos instrumentos tecnológicos, cuya principal virtud –en las aulas– reside en indicar las principales líneas de aplicación del Derecho en cada caso concreto. En definitiva, el estudiante de Grado, a través de estos medios tecnológicos, puede orientarse ante la cada día más ingente producción científica, legislativa y jurisprudencial, prefigurando lo complejo de su futura vida profesional.

Con todo, el uso de estas herramientas requiere cierta instrucción previa. No en vano, a pesar de cierta opinión favorable al acercamiento del lenguaje jurídico a los ciudadanos usando cualquier otro más cercano, para afrontar una búsqueda en una base de datos hay que referir en la plataforma con mucha precisión las categorías jurídicas; es decir, el nombre que reciben en Derecho determinados hechos, circunstancias o personas. Así es, el alumnado deberá hacer un ejercicio de calificación jurídica de la práctica propuesta por el profesor en la correspondiente clase. Para ello, se deberá conocer el *nomen iuris* con el que las normas jurídicas designan personas o hechos. En Derecho, *las cosas son como son, y no como se cree que son*. Por tanto, la interiorización de la terminología jurídica y el significado exacto que encierra cada término jurídico, además de ser una competencia para adquirir por los alumnos en los modernos Planes de estudio, es indispensable para el manejo de estas herramientas. Aquí, obviamente, es donde reside el problema de la correcta y eficaz utilización de esta tecnología para la enseñanza del Derecho, ya que, las bases de datos precisan, por parte del alumno, de

¹³³ Bastante, V.- Moreno, L. 2019; Martínez, N.- Berenguer, C. et al. 2018

un dominio razonable del lenguaje técnico¹³⁴. Pensemos, por ejemplo, que términos jurídicos como *litispendencia*, *litisconsorcio pasivo necesario*, *eximente completa*, *requisitoria* o *prejudicialidad* forman parte de un lenguaje que, con una sola palabra, es capaz de encerrar varias cuestiones teóricas y conceptuales. El Derecho es Ciencia con lenguaje propio, y éste tiene su razón de ser: “un buen derecho no es posible sin un buen lenguaje y que este aserto tiene mucho que ver con las mejores esencias, con las esencias más hondas, del Estado democrático, de Derecho y de Cultura”¹³⁵.

4. A MODO DE CODA

Una consecuencia de la relación existente entre Informática y Derecho es la puesta a disposición de los operadores jurídicos de potentes medios tecnológicos de información, útiles para la toma de decisiones en el ámbito de las diferentes ramas del Derecho. No nos referimos a la toma de la decisión misma por parte de la máquina, lo que nos situaría dentro del concepto de Inteligencia artificial. La relación entre Derecho e inteligencia artificial, muy controvertida, ha sido solamente apuntada en este trabajo. En cualquier caso, nuestro enfoque ha sido muy otro, ya que en las páginas precedentes hemos puesto de manifiesto la utilidad de las bases de datos jurídicas, una de las herramientas más decisivas para el jurista de todas las que conforman los recursos informáticos actuales. Será a partir de los años setenta del pasado Siglo, cuando comenzarán a crearse bases de datos jurídicas, y Estados Unidos será el primer gran productor del sector.

Los países europeos, por el contrario, sufrieron cierto retraso con respecto a Estados Unidos y Reino Unido en el desarrollo de estos útiles instrumentos, debido, sobre todo, a que la práctica jurídica anglo-norteamericana es diversa a la europea. Como hemos visto, una práctica

¹³⁴ Convengo con Prieto de José, en que “El celo por la calidad del lenguaje jurídico es tan antiguo como el propio derecho. De él dan buena constancia las leyes viejas con sus reiteradas apelaciones a los juristas, muchas más de lo que solemos creer, sobre cómo debe ser un buen lenguaje jurídico”. Prieto, 1996: 111 ss.

¹³⁵ *Id.*, *Ibid.*

jurídica sustentada en la primacía de la Jurisprudencia hacía necesaria una mayor disponibilidad de los precedentes judiciales para su consideración directa en causas similares. En Europa, la creación de bases de datos jurídicas se ha afrontado desde las iniciativas pública y privada. En España, hemos referido las bases de datos jurídicas *on line* del Tribunal constitucional, del Tribunal Supremo y de la Unión Europea, todas de acceso público. Éstas vienen a facilitar las necesidades de información tanto de la Administración como de los propios ciudadanos, implementado sistemas actualizados de información jurídica para su uso por parte de Administraciones y particulares.

Por otra parte, hace años que las editoriales informatizaron sus repertorios de jurisprudencia, legislación y publicaciones para que, tras una suscripción, los operadores jurídicos tuvieran ágil acceso a las normas y Resoluciones judiciales que se producen diariamente. Con las editoriales jurídicas las universidades suelen contratar servicios *on line* tanto para uso institucional como docente. Así, entre las Bases de datos a disposición del alumnado en la *web* de la Biblioteca de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, hemos hecho mención de *Aranzadi instituciones*, *Aranzadi experto fiscal*, *Biblioteca virtual Tirant*, *Criminal Justice Database*, *Euro-LEX*, *Iustel*, la *Ley digital 360* o *IBERLEX*.

Sin embargo, las búsquedas de información en bases de datos jurídicas pasan por rellenar –por parte del alumnado– campos interrogados que, sin perjuicio de la búsqueda de una norma o sentencia concreta, precisan de una terminología derivada de los conocimientos jurídicos previo de los estudiantes. Esta terminología, la jurídica, es consecuencia de un lenguaje que, por ejemplo, impide que en Sala un abogado pueda referirse a la excepción procesal de la *Falta de litisconsorcio pasivo necesario* con un sinónimo. Definitivamente, el lenguaje jurídico es consecuencia de la consideración científica del Derecho y de su proyección histórica. Por ello, las bases de datos no serán útiles en la enseñanza de los alumnos de Grado si no se atiende a la necesidad previa de conocer el lenguaje técnico-jurídico. Por tanto, cabría plantearse en qué momento los estudiantes de Grado estarían preparados para afrontar ejercicios utilizando bases de datos jurídicas, algo que pone de manifiesto la necesidad de una planificación coherente más allá de un

voluntarismo ciego, pues los estudiantes no reciben apenas formación jurídica en el Bachillerato y deben ser alfabetizados antes de emplear herramientas útiles como las bases de datos.

Por otro lado, el manejo más o menos virtuoso de las bases de datos no puede sustituir, por otra parte, a una visión crítica y propia del Derecho, por lo que debe preservarse la libertad de quienes se dedican a la defensa de intereses ajenos, la resolución de conflictos o la investigación jurídica, so pena de caer en la *robotización* de la actividad jurídica. No se nos puede escapar que el Derecho no deja de ser una Ciencia “por y para la realidad” a cuyas necesidades debe responder, de ahí la necesidad de que el jurista siga siendo creativo. No en vano, las bases de datos son producto de esa actividad libre en una sociedad democrática, por lo que no puede “canonizarse” su contenido de manera automática, o tomarlas como un atajo para la resolución de una controversia. Nada puede ni debe sustituir al estudio y al trabajo personal del jurista, aunque éste sí puede verse facilitado por los recursos informáticos de los que venimos hablando. Las bases de datos son un medio de conocimiento de la realidad, pero no son una fuente del Derecho que, desde su contundencia, anulen al jurista.

Por esta razón, el docente debe centrar sus esfuerzos en transmitir la problemática actual del mundo jurídico más allá de visiones que podrían conducir a nuevas formas de autoritarismo, en este informático. Para ello, deberá comenzar por dar a conocer la importancia que va a tener el lenguaje jurídico y su terminología en la futura profesión que han elegido sus alumnos, la de jurista. Para ello, tras apuntar las premisas teóricas necesarias, hay que transmitir a los alumnos la importancia de su papel en la sociedad. Lo demás vendrá por añadidura.

5. REFERENCIAS

Alvite, ML. (2004). Evolución de las bases de datos jurídicas en España. *Anales de Documentación* 7, 7–27.

Área, M., (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia* 56. <http://www.um.es/ead/red/56/area.pdf> (consultado 29/07/2021)

- Azzoni, CM. (2009). Recurso especial e extraordinário, aspectos gerais e efeitos. San Pablo: Atlas.
- Bastante, V.- Moreno, L. (2019). Plataforma digital “Ludoteca jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho 21, 25-44.
- Belloso, N. (2013). Entre la ciencia y la técnica del derecho ¿Hacia una hermenéutica telemática? Anales de la Cátedra Francisco Suárez 1(47), 139-161.
- Berenguer, C- Martínez, N. et al. (2018). Aprender Derecho jugando. Quizziz y su aplicación a la asignatura Regulación jurídico-civil del turismo. El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior, en Roig Vila, R. (Coord.) 684-693. Dialnet.
- Contreras, F., (2011). La idea del espíritu del pueblo en FCV. Savigny. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 35, 161-187.
- Faggioli, A.-Fuentes, M.-Castellanos, P, 2019. La función monofiláctica como mecanismo de unificación en la interpretación del Derecho. CES. Derecho, 591-603.
- Falcón, M^aJ. (2010). La jurisprudencia en los Derechos romanos, anglosajón y continental. Marcial Pons.
- Ihering, RV. (2002) ¿Es el derecho una ciencia? Estudio preliminar y traducción de F. Fernández-Crehuet. Comares.
- Kirchmann, JHV. (1961). La jurisprudencia no es ciencia. Espasa.
- Páez, J., (1995) Comentarios sobre algunas particularidades de las bases de datos jurídicas. Actualidad informática Aranzadi, 16, 4-10.
- Pérez Royo, J (2012). Las Fuentes del Derecho. Reimp. Tecnos.
- Prieto, J. (1996) La exigencia de un buen lenguaje jurídico y Estado de Derecho. RAP.140, 111-130.
- Rodríguez Ennes, L. (2012). La permanencia del Derecho romano en los códigos europeos e iberoamericanos. AFDUC. 16, 737 ss.
- Sánchez Ferro, S. (1997). Analogía e Imperio de la Ley. Anuario de Filosofía del Derecho XIV, 651-676.
- Stein, F., (1973). El conocimiento privado del juez. Ediciones Universidad de Navarra.
- Valderrama, JO. -Sánchez, A.- Urrejola S., (2019). Colaboración Académica Internacional en Tecnologías de la Información y Docencia Virtual. Formación Universitaria, 2(6), 3-13.

LOS EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN: FUENTES PARA
LA INVESTIGACIÓN Y LA MEMORIA HISTÓRICA. UN
ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES
Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS
EN POZOBLANCO (CÓRDOBA)

M^a DEL MAR TÉLLEZ GUERRERO
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Abrir los acervos al público y recuperar elementos para afirmar los procesos democráticos, democratizar la información, revelar verdades, luchar contra el olvido, conservarlos como legado para las nuevas generaciones, son algunos de los intereses y argumentos que se esgrimen cuando los documentos de la represión son buscados y cuando finalmente se encuentran.

Sin embargo, la cuestión relativa al resguardo de la intimidad no siempre es debatida y en ese espacio se generan conflictos y luchas

El paso del tiempo otorga a los documentos un valor y un poder diferente a los de su origen, adquieren un valor histórico. También los dota de un valor identitario, permitiendo a individuos e instituciones configurar memorias fragmentadas o violentadas. Como los expedientes de incautación de bienes y responsabilidades políticas, o los generados por la policía, guardia civil y prisiones que nos ayudan a reconstruir parte de la identidad de las víctimas y a reconstruir el contexto histórico y social que se vivió. En estos archivos de la represión¹³⁶, el acceso a

¹³⁶ Generados por instituciones judiciales, penitenciarias o administrativas de guerra y posguerra. En la actualidad, algunos fueron transferidos a los archivos históricos generales o provinciales. Otros, aún se encuentran en su lugar de origen desorganizados y olvidados con el paso del tiempo o almacenados como atarazana si la institución desapareció.

documentos durante muchos años escondidos, negados y silenciados permite la investigación, la escritura de la historia sobre los períodos represivos. Por otro lado, y no con menor fuerza, posibilita la reconstrucción de memorias “lastimadas” por la tortura, la clandestinidad y la violencia. Es decir, otorga herramientas y datos a los historiadores, pero también da elementos a las víctimas y afectados para legitimar memorias y reconstruir identidades.

La atracción y la repulsión que producen esos papeles se deben, entre otras cosas, a que la mayor parte de sus implicados, víctimas y victimarios, o sus familiares directos, algunos están vivos, comparten la vida en las ciudades, llevan adelante procesos de reparación, denuncia y de recuerdo, militan incansablemente para defender sus posiciones y reivindicar sus derechos, ponen en acción a la memoria. Esto hace que cada documento, más allá de su valor histórico o judicial, condense un valor/memoria y un valor/identitario, que acompaña y refuerza la acción militante, aunque no siempre, legitima las memorias lastimadas de aquellos que sufrieron la persecución, la cárcel, la tortura, la muerte y la desaparición.

El presente trabajo abordará diversas problemáticas, desde el conocimiento de las instituciones que los generaron hasta el actual acceso a los documentos y a sus archivos que fueron producto del trabajo de registro, control y vigilancia desarrollados desde los comienzos de la guerra civil hasta la posguerra y transición española “los documentos de la represión”. En una primera parte se describirá, brevemente, cuáles son los “documentos de la represión” generados por instituciones de la dictadura que han sido “recuperados”. En una segunda instancia, una aproximación sobre las características de uno de esos “documentos de la represión” “recuperados”, los expedientes de Incautación de Bienes y Responsabilidades Políticas en una zona fuertemente represaliada de la provincia de Córdoba, como fue Pozoblanco, hasta el final de la guerra civil y posguerra. Brindará la posibilidad de realizar algunos balances y perspectivas para futuras investigaciones y debates en torno de estos repositorios documentales.

1. DOCUMENTOS DE LA REPRESIÓN GENERADOS POR INSTITUCIONES DE LA DICTADURA

Es importante hacer una evaluación global de qué documentación puede informar sobre cada uno de los momentos de la represión Franquista y qué tipo de archivos son los que conservan fondos que nos pueden ofrecer informaciones de este tipo.

Hay fundamentalmente tres tipos de fondos: fondos judiciales, fondos administrativos y fondos militares. Son los principales conjuntos documentales que tiene que ver con la represión.

Veamos qué grupos principales de documentación ilustran sobre cada momento de estos períodos que han surgido desde el año 1931, desde la proclamación de la Segunda República, hasta el año 1975, la muerte de Franco.

1.1. PERÍODOS TEMPORALES EN QUE SE ORIGINA Y SOBRE LOS QUE INFORMA LA DOCUMENTACIÓN.

Los fondos documentales que aportan claridad a los acontecimientos de la Guerra Civil, sus motivos directos y sus consecuencias inmediatas, pueden estructurarse en tres etapas de creación:

1.1.1- Antes de 1936.

- a). Los expedientes y procesos por atentados y crímenes de carácter político anteriores a la sublevación de julio de 1936 no resultan en principio difíciles de consultar porque fueron casi siempre sometidos a la jurisdicción ordinaria, y consecuentemente radican en juzgados y audiencias o ya en archivos históricos.
- b). Juicios y causas por los sucesos de Asturias. Las operaciones para someter la “huelga revolucionaria” fueron operaciones militares y, por tanto, los sumarios y expedientes judiciales generados durante el avance del ejército radican en archivos militares.

El acceso a archivos militares es más rígido, lo cual no significa que esté vedado, sino que se cumplen con escrupulosidad las prescripciones sobre protección a la intimidad.

1.1.2- Acontecimientos de la Guerra Civil (1936-1939).

Es el periodo más controvertido, con toda lógica.

a) *Fichas de recepción de cadáveres y Libros de Enterramientos.*

Los primeros días de la guerra, con asesinatos, detenciones, son muy difíciles de seguir. Muchos damnificados recibieron sepultura en lugares desconocidos y otros aparecieron en descampados y lugares alejados, aunque visibles, y fueron objeto de reconocimientos, que no siempre dieron con la identidad del asesinado. En algunas provincias, con la excepción de los fusilamientos masivos, los cadáveres solían ser reconducidos a los cementerios, y en ellos existen las fichas de su recepción, normalmente con la identificación de la víctima y alguna fotografía.

Para el seguimiento de los fusilados y enterrados inmediatamente después en algún descampado o paraje solitario no queda más que el testimonio de posibles observadores, o de los testigos “indirectos”, los que entonces oyeron contar sobre el asunto, es decir, la Memoria Oral que ha quedado grabada y que tienen algunos archivos históricos y archivos municipales como el de Córdoba.

Otro medio sería acudir a las solicitudes de inscripción fuera de plazo, en los *libros defunciones del Registro Civil*, de aquellos desaparecidos de los que en un determinado momento se pierde por completo el rastro. Nos dará muchas pistas de su localización, al menos el Registro Civil puede ilustrar sobre algunas circunstancias.

b) Otro modo de acceder a sentencias y fusilamientos de republicanos, son los *Expedientes de Responsabilidades Políticas*, que aúnan en esencia varias procedencias documentales.

Un inciso sobre estos expedientes. Se iniciaron con el Decreto de 13 de septiembre de 1936, como simples *procedimientos de incautación civil* a través de los juzgados de primera instancia por daños causados al Estado, por acción u omisión, con motivo de:

- c. Su oposición al movimiento nacional, por las personas afectas a los partidos del Frente Popular.

→ Los seguidores del nacionalismo vasco y catalán.

→ Los afiliados a sindicatos de izquierda, al Ateneo Libertario, o los suscriptores del Socorro Rojo internacional.

El mero hecho de pertenecer o quedar enmarcado en tales entidades equivalía a ser responsable del descrédito de la nación, y por tanto el decreto señalaba a las personas encuadradas en esos idearios como sujetas a una indemnización al Estado.

La mecánica de las incautaciones se perfeccionó por Decreto-Ley de 10 de enero de 1937, que disponía la existencia de una Comisión Central administradora de bienes incautados, y otras Comisiones en cada capital de provincia en las sedes de los gobiernos civiles y presididas por el gobernador civil, cuyo fin era proceder al embargo de los bienes de las personas afectas al régimen del gobierno republicano e iniciar la instrucción de un expediente de responsabilidades políticas, que era juzgado en la jurisdicción

En 1939, Franco promulgó esta Ley de Responsabilidades Políticas¹³⁷, que instauró los Juzgados instructores de Responsabilidades Políticas, los Juzgados especiales para la ejecución

137 Ley de 9 de febrero de 1939 de Responsabilidades Políticas. En cuya Exposición de Motivos aparecen todo un conjunto de párrafos que impresionan: «Próxima la total liberación de España, el Gobierno, consciente de los deberes que le incumben respecto a la reconstrucción espiritual y material de nuestra Patria, considera llegado el momento de dictar una Ley de Responsabilidades Políticas, que sirva para liquidar las culpas de este orden contraídas por quienes contribuyeron con actos u omisiones graves a forjar la subversión roja, a mantenerla viva durante más de dos años y a entorpecer el triunfo, providencial históricamente ineludible, del Movimiento Nacional.»

e incautación de bienes, los Juzgados Regionales y el Tribunal Nacional de Responsabilidades Políticas, dependiente de la Presidencia del Gobierno, ampliaba el número de supuestos que determinaban incurrir en estas responsabilidades y además estaba destinada a depurar con fuertes sanciones económicas las conductas contrarias al Movimiento, por acción u omisión, y con efectos retroactivos hasta octubre de 1934. Sufrieron el peso de esta Ley todos los condenados por Tribunales Militares, los que habían desempeñado cargos directivos en partidos de izquierdas, los que se hubieran significado públicamente a favor del Frente Popular, y los que hubieran actuado como candidatos, interventores o apoderados del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936, el ejercicio de cargos de confianza o administrativos por nombramiento de los gobiernos del Frente Popular. O figurar en la Masonería.

Se detenía también en las agravantes en perjuicio del expediente: ostentar una consideración social administrativa, cultural o política sobresalientes, o pertenecer a los grados dieciocho a treinta y tres de la Masonería.

Aclarado esto, retomamos la relación entre los expedientes de responsabilidades, las sentencias y actas de ejecuciones para la investigación de los represaliados.

Frente a la documentación “de peso”, que pudiéramos decir, de los tribunales de responsabilidades políticas, la constituida por sentencias, testimonios de otras instancias, autos de imposición de sanción, procedimientos de embargo, tercerías, dictámenes de auditoría..., nos encontramos con informes de párrocos, informes de gobiernos civiles, de la Falange Española (FET) y de las JONS, de los ayuntamientos, de la Guardia Civil, en ocasiones del máximo interés.

Los expedientes de Responsabilidades Políticas se recogieron en los juzgados que habían llevado su instrucción o en las audiencias, dado que por ley de 19 de febrero de 1942 desaparecieron los tribunales regionales, tomando sus funciones las

audiencias, y los juzgados especiales instructores, sustituidos por los normales de primera instancia e instrucción.

El fin de estos tribunales especiales fue el Decreto de 13 de abril de 1945, que impuso su fin y la creación de una Comisión Liquidadora, que integra el personal y magistrados del Tribunal Nacional, y que llevó a cabo la extinción de las responsabilidades pendientes. Las civiles y por delito podrían seguirse por la jurisdicción ordinaria.

Dos años después, el Decreto de 21 de febrero de 1947 suprime las sanciones y aplica beneficios a los condenados a inhabilitación. No obstante, la Ley, pese a las reformas introducidas, permaneció vigente casi treinta años, concretamente hasta el 10 de noviembre de 1966.

Desde los archivos de audiencias y juzgados, los expedientes de responsabilidades políticas e incautación de bienes han migrado hacia los archivos históricos provinciales o hacia otros de mayor envergadura, como el AGA, que recogió el Tribunal Central y la Comisión Liquidadora Central. Actualmente se encuentran en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

- d) Archivo Histórico Militar de Ávila. Para el conocimiento de las operaciones militares, en donde llegan a figurar conductas que se hayan llevado a causas, puede seguirse el fondo de movimientos de las unidades del Archivo Militar de Ávila, o los expedientes personales de oficialidad y profesionales del Ejército que figuran en la sección de personal del Archivo General Militar de El Alcázar de Segovia. El problema que presentan es su carácter de documento que roza el honor y la imagen del interesado y su obligada reserva.
- b) Los Archivos Penitenciarios de las unidades de castigos y trabajos forzados del Ejército son, otro vivero de datos que recogen igualmente noticias de interés, sobre reclusos internados en ellos por motivos sanitarios, los fondos de hospitales prisión e incluso de hospitales militares.

- c) Las Cárceles por su pervivencia tras la Guerra son fondos que enlazan con el período posterior, el de la represión en tiempos de paz, encontrándose sus archivos transferidos a los archivos históricos provinciales e incluso algunos centros penitenciarios aun los custodian, son “los expedientes personales de internos” pendientes de que en algún momento se hagan la transferencia a los archivos históricos respectivos, como es el caso del centro penitenciario de Córdoba capital.

Al finalizar la contienda y desde el llamado “primer franquismo” en torno a 600.000 personas se hallaban bajo la disciplina penitenciaria, de ellos, 300.000 en libertad vigilada, 7 batallones de trabajo (3 estacionados en Marruecos), 150 grandes prisiones, un número indeterminado de campos de concentración ad hoc., si bien estas cifras están siendo revisadas constantemente gracias, entre otros aspectos, a la oportunidad que hoy tienen los investigadores de consultar los archivos de los centros penitenciarios. Lo que parece evidente es que desde el principio se incumplió la promesa realizada por Franco al término de la guerra de que se juzgarían exclusivamente los delitos de sangre: se juzgaron todos los asociados con la actividad política. No había intención de perdonar a nadie que hubiera estado ligado, directa o indirectamente, al gobierno republicano. Las cárceles se llenaron de presos, y cuando faltó espacio se recurrió a los recintos religiosos y a campos de concentración.

Los archivos de los Centros Penitenciarios dependen del Ministerio del Interior y se rigen por el reglamento de su sistema de archivos, por tanto, los expedientes que aun estén bajo su custodia su acceso están limitados.

- d) El Archivo de la Guerra Civil. Creado por real decreto en 1999 y duró hasta el 2007 año en el que se crea el Centro Documental de la Memoria Histórica cuyo núcleo principal son los fondos del Archivo General de la Guerra Civil Española.

Fue creado con la finalidad de conservar y disponer los fondos documentales relativos al periodo comprendido entre 1936 y 1978 para favorecer el estudio y la investigación de una época y de un acontecimiento, la guerra civil española, y además es un fruto directo de la misma y por lo tanto uno de los centros básicos para su conocimiento.

Su ubicación, en Salamanca, se debe a que durante los primeros años del conflicto en esta ciudad fijó su sede el Cuartel General de Franco, en cuyo seno surgieron diversos organismos encargados de acumular información sobre el enemigo.

Su agrupamiento responde a la actividad del vencedor sobre el vencido en las zonas ocupadas, apoderándose de los papeles que lo inculpan: fue un arma para la represalia, pero no una crónica de la misma. Su función, durante el franquismo fue facilitar al Estado cuantos antecedentes se le soliciten sobre las personas que se encontraban en los documentos de su archivo. Fue uno de los servicios de información creado por el régimen de Franco para el control y la represión de los ciudadanos, el cual ya en el momento de su desaparición incluía otro gran fondo documental procedente de un organismo participante en la cadena represiva, el del Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo. A éstos se unieron con posterioridad, y ya con un criterio puramente de materia, fondos y colecciones de documentos transferidos o adquiridos por el Ministerio de Cultura relativos a la época de la guerra y a sus consecuencias, especialmente el exilio.

1.1.3.- Tercer período de persecución de enemigos políticos, tras el cese de contienda.

- a) La Represión de la Masonería y el Comunismo. Solapándose en parte con los Tribunales de Responsabilidades Políticas, y tras una inicial discriminación carcelaria de la Orden de 11 de enero de 1940, que prohibía a los componentes de sectas secretas ocupar puestos en el servicio interior de las prisiones, ve la luz la Ley de 1 de marzo de 1940, de Represión de la

Masonería y el Comunismo, que crea un Tribunal especial para el enjuiciamiento de civiles por pertenecer a esas organizaciones o a otras clandestinas equivalentes, mientras encomienda el enjuiciamiento de militares por las mismas causas a tribunales de honor.

Los sumarios los instruyen jueces ordinarios, o los del Ejército, Marina y Aire. Las penas que imponían eran de reclusión menor para componentes de las organizaciones y reclusión mayor para sus dirigentes.

En la actualidad sus fondos forman parte del Centro Documental de la Memoria Histórica después diversas transferencias realizadas por el Archivo de la Guerra Civil (el mayor volumen), el Archivo Histórico Nacional de Madrid y el General de la Administración en Alcalá de Henares.

- b) Los archivos de juzgados de plaza y de capitanías generales aportan conocimientos sobre la persecución política posterior a la Guerra Civil por una razón esencial: los delitos de rebelión, sedición, desórdenes públicos, propaganda ilegal, contra la seguridad del Estado, quedaban sometidos a la jurisdicción militar en consejo de guerra¹³⁸, al margen de los procedimientos que aún “colgaran” del trienio 1936-1939. Este planteamiento legal duró hasta la Ley de 30 de julio de 1959, de

¹³⁸ Ley de 2 de marzo de 1943 por la que se modifican los artículos del Código de Justicia Militar y del Penal de la Marina de Guerra, referentes al delito de rebelión. «Boletín Oficial del Estado» núm. 75, de 16 de marzo de 1943, páginas 2383 a 2384 (2 págs.) y el Decreto-Ley de 18 de abril de 1947 (BOE 6 de mayo 1947) Decreto-Ley sobre represión de los delitos de bandidaje y terrorismo fue un Decreto ley promulgado por Francisco Franco durante el primer franquismo. tenía como objetivo dar cobertura legal a las acciones, a menudo de «guerra sucia», de la Guardia Civil y del Ejército para acabar con la guerrilla antifranquista —los guerrilleros no eran considerados combatientes sino «bandoleros» (en un intento de despolitizar su lucha)—. Su promulgación fue el inicio del llamado «trienio del terror» (1947-1949) en el que las fuerzas franquistas recurrieron a las torturas y a los fusilamientos extrajudiciales de los guerrilleros —a veces en aplicación de la «ley de fugas»—. También fueron objeto de torturas y malos tratos sus familias y sus presuntos «colaboradores» de las montañas y de las zonas rurales. Recapitulaba toda la legislación represiva anterior y confirmaba la atribución de los delitos políticos a los tribunales militares

Orden Público, y su consecuencia, la creación del Tribunal de Orden Público (TOP) por la Ley de 2 de diciembre de 1963.

Como nota aclaratoria para el seguimiento de esos tribunales: los juzgados de plaza de los Gobiernos Militares se han transformado en *juzgados togados* –en menor número que aquellos–, mientras que los órganos judiciales de las Capitanías Generales desembocaron en los *Tribunales Regionales militares* (en Madrid, Barcelona, Sevilla, La Coruña y Tenerife). Estos fondos se encuentran en los Archivos Históricos de los Tribunales Militares Territoriales se integran en la Red de Archivos de la Defensa, pero con autonomía propia respecto al resto de archivos militares, ya que constituyen un sistema independiente: *el Sistema de los Archivos Judiciales Militares*, que se rige por el Real Decreto 1816/2009, del Reglamento de Archivos Judiciales Militares.

La documentación emanada de los procedimientos judiciales realizados resulta imprescindible para la localización de víctimas desaparecidas y en fosas comunes.

c) Son especialmente interesantes las causas seguidas en la época del “Maquis”, en las que confluyen tres significativos fondos documentales:

- Fondo del Ministerio del Interior, por las competencias policiales de su antecesor, Gobernación, y porque regía las actuaciones de la Guardia Civil;
- Fondo del Ministerio de Defensa, antes del Ejército, del que dependía orgánicamente la Benemérita.

No obstante, parece que la documentación de Gobernación se destruyó en gran parte, y que lo remanente se debe más al azar que a una conservación planificada.

d) Como avanzábamos, el Tribunal de Orden Público (TOP) se creó por la Ley de 2 de diciembre de 1963. No obstante, ya la ley de 1959 concebía o, al menos aludía, a un tribunal de urgencia que debía funcionar en estados de excepción.

Sus expedientes procesales son insustituibles a la hora de seguir la pugna del régimen franquista:

- Con los sindicatos clandestinos y las incipientes organizaciones de opinión y organización política,
- Con la efervescencia social de los años de la contestación a la dictadura, especialmente ya avanzados los años 60.

El Archivo General de la Administración (AGA) recibió en sucesivas transferencias esta documentación que conformaron un volumen de 1.962 legajos, descritos parcialmente en las primitivas relaciones de entrega.

A raíz de la promulgación de la Ley de la Memoria Histórica (ley 52/2007) se acometieron los trabajos de descripción y conservación que han dado lugar al inventario del Tribunal de Orden Público, generándose una base de datos que constituyó un nuevo instrumento de descripción.

El Centro Documental de la Memoria Histórica (CDMH) recibió, en el 2008, esta documentación en 2.469 cajas y en el 2011 ingresaron 5 cajas más procedentes del Archivo General de la Administración (AGA).

- e) Los expedientes de depuración y los de censura, son conjuntos documentales que ponen de relieve decisivos aspectos de los encontronazos del franquismo con la realidad española, inmediatamente después de la Guerra o ya avanzados los años cincuenta y sesenta.

Terminadas las operaciones militares e incluso antes en las zonas decantadas hacia los nacionales o conquistadas a la República, se inicia la investigación de los funcionarios de conducta dudosa a favor del Movimiento. Escalafones numerosos fueron sometidos a procesos depuradores, de modo muy claro:

- La Enseñanza, en sus tres grados – maestros, profesores de instituto, catedráticos universitarios.

- No quedó grupo oficial de funcionarios del sector público que se librara de la “limpieza”: médicos, ingenieros, telegrafistas y funcionarios de Correos, cuerpos generales y altos cuerpos funcionariales – letrados del Consejo de Estado, abogados del Estado, letrados de los Registros, del Ministerio de Justicia, jueces y magistrados.

Cada ministerio organizó sus comisiones técnicas o depuradoras, y en sus archivos centrales o en el Archivo General de la Administración (AGA), se siguen los rastros del proceso de depuración.

La censura pasó por diversas manos: el Ministerio de la Gobernación, la Secretarías o Delegación de Prensa y propaganda del Movimiento, el Ministerio de Educación Nacional (en la Subsecretaría de Educación Popular) y finalmente el Ministerio de Información y Turismo, en su “hemisferio” de información.

Se censuraba todo: cine, teatro, prosa, poesía, Prensa, medios de comunicación, cualquier representación de signos o gráfica tirada en imprenta (naipes, calendarios...), música, etc.

Si las depuraciones tocaron a los funcionarios, la censura – una manifestación sibilina de la represión - intimidó de cerca a las capas de intelectuales (escritores, artistas, comunicadores, periodistas...).

En el nivel provincial los expedientes de censura han desaparecido frecuentemente en los años de desconfianza siguientes a 1975, pero a nivel central, la documentación sobre censura se encuentra recogida en el Archivo General de la Administración (AGA).

2. UN ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS EN POZOBLANCO (CÓRDOBA).

2.1. CÓMO LOCALIZAR EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN EN LOS ÓRGANOS PERIFÉRICOS

Comencemos ahora por conocer los documentos de la represión en su valor histórico y en su valor identitario en la provincia de Córdoba y

concretamente en Pozoblanco y es que los sentimientos y las identidades autonómicas o regionales se concentran en los Archivos Históricos Provinciales que para ese fin se han trasferido las gestiones a las distintas comunidades autónomas.

El primer objetivo que suele plantearse el investigador es la localización física de los expedientes que puedan serle de interés, es decir, dónde podrían estar, los expedientes de responsabilidades políticas. Para este propósito nos pueden ser de utilidad algunas informaciones colaterales como:

- a) El conocimiento de la organización judicial antigua, que puede buscarse en la bibliografía especializada.
- b) El conocimiento de la organización judicial actual, y sus equivalencias con la organización anterior, por cuanto tienen que haber heredado sus fondos documentales.
 - Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.
 - Audiencias Provinciales.
 - Juzgados de 1ª Instancia e Instrucción.
 - Juzgados de 1ª Instancia.
 - Juzgados de Instrucción.
- c) El conocimiento de los instrumentos de descripción existentes en los archivos: inventarios, cuadros de clasificación, guías, etc.
- d) Documentación que se conserva en los Archivos Históricos Provinciales

Conforme al Decreto de 24 de julio 1947 sobre Ordenación de los Archivos y Biblioteca del Tesoro Histórico-documental y Bibliográfico, que estipulaba la transferencia de la documentación histórica de los archivos de las Audiencias y Tribunales a los Archivos Históricos Provinciales, la documentación judicial objeto de conservación, debería encontrarse en los Archivos Históricos Provinciales (AHP) y en el Archivo de la Chancillería de Granada.

Y efectivamente comprobamos que dicha documentación se encuentra en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba, fruto de una transferencia del actual Juzgado de primera instancia e instrucción de Pozoblanco.

2.2. FONDOS DOCUMENTALES EN LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS PROVINCIALES.

La Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, responsable de la gestión y conservación del patrimonio documental, ofrece en su página web¹³⁹ información que pueden resultar valiosa por ser indicativa del contenido que sobre los Expedientes de Responsabilidades Políticas existen en los Archivos Históricos Provinciales de Andalucía.

En el Archivo Histórico Provincial de Córdoba se encuentran los Expedientes de Responsabilidades Políticas y de Incautación de Bienes transferidos de diferentes juzgados, como el Juzgado de Instrucción de Pozoblanco, Juzgado de Primera Instancia e Instrucción de Fuente Obejuna, Juzgado de Instrucción de Hinojosa del Duque, Juzgado de Instrucción de Cabra, Juzgado de primera instancia e instrucción de Castro del Río, el Juzgado Instructor Provincial de Córdoba, Tribunal Regional de Responsabilidades Políticas de Sevilla y el Juzgado Civil Especial de Responsabilidades Políticas de Sevilla. Estos expedientes se engloban en un periodo de tiempo comprendido desde 1935 hasta 1945.

2.3. DOCUMENTACIÓN QUE SE CONSERVA EN LOS ARCHIVOS Y OFICINAS JUDICIALES

No obstante, estoy convencida de que existe documentación correspondiente a Expedientes de Responsabilidades Políticas fuera de los Archivos Históricos Provinciales y que está depositada en archivos de audiencias, juzgados de cabeza de partido y oficinas judiciales.

¹³⁹ Portal de Archivos Andalucía - Junta de Andalucía (s.f)

https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web_es/contenido?id=b865cf39-aced-11de-b13b-000ae4865a5f

Podemos intentar seguirle el rastro teniendo en cuenta los órganos judiciales encargados de hacer cumplir la referida Ley de Responsabilidades Políticas y los años de vigencia de esta.

A modo de ejemplo expongo la información relativa a la documentación encontrada como consecuencia de una labor de investigación de una asociación memorialista, que desembocó en un trabajo detectivesco en toda regla “en busca del expediente maldito”, es decir, en la localización de expedientes de incautación de bienes y responsabilidades políticas en distintas oficinas de juzgados y audiencia provincial de Córdoba y que dio como resultado una de las labores de colaboración entre institución y sociedad civil más provechosas en pro de la investigación y la memoria histórica.

Esta asociación *Foro Ciudadano para la Recuperación de la Memoria Histórica de Andalucía*, promovió y desarrolló un proyecto de investigación con la Diputación Provincial de Córdoba sobre incautación de bienes y responsabilidades políticas en la provincia de Córdoba. Conocedores de que el Archivo Histórico Provincial tenía una mínima parte de los expedientes de incautación de bienes y responsabilidades políticas de la provincia de Córdoba, puso en marcha una metodología de búsqueda e investigación que consiguió detectar y localizar expedientes que estaban olvidados/aislados en la audiencia provincial y en otros juzgados de la provincia. En el desarrollo de dicho trabajo realizaron las gestiones institucionales y orgánicas oportunas para que dicha documentación se transfiriera al Archivo Histórico Provincial de Córdoba (AHPCO), lugar donde por ley tenía que estar y por ende tanto su acceso como su consulta estuviera abierto a todo ciudadano o investigador que se precie. De esta forma se coordinó, por parte de la asociación, la transferencia desde el archivo de la audiencia provincial y otros juzgados, con el AHPCO, operación no exenta de contrariedades. Una vez cumplida la misión, la documentación pudo estar a disposición para el proyecto de investigación que dicha asociación tenía que realizar, se pudo estudiar y analizar y se trabajó mano a mano con el personal e infraestructura del AHPCO. Y lo más importante de todo, gracias a esta transferencia, dicha documentación estaba a disposición de todo el mundo.

De esta labor surge una nueva colaboración, a propuesta de la asociación con un nuevo proyecto promovido por la asociación y financiado por la Junta de Andalucía a través del taller de empleo “Memoria Histórica” en el que se digitalizaron todos los expedientes de incautación de bienes y responsabilidades políticas transferidos, cuyos ficheros digitales están a disposición en el AHPCO y también se pueden consultar a través de la web de la asociación¹⁴⁰.

2.4. EXPEDIENTES DE INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS. JUZGADO DE INSTRUCCIÓN DE POZOBLANCO

Los Expedientes de Responsabilidades Políticas, emanados del Juzgado de Instrucción de Pozoblanco y transferidos al Archivo Histórico Provincial de Córdoba fueron un total de 447, se hallaban en buen estado de conservación, y habían sido tratados documentalmente, distribuidos en 13 cajas ordenadas por orden alfabético según los apellidos de los expedientados.

La información que analizamos a continuación es la extraída de estos expedientes, sabemos con toda seguridad que hay más encausados provenientes del juzgado de Pozoblanco, como así lo reflejan los listados publicados por el BOP de la provincia, sin embargo, no se dispone de los expedientes correspondientes.

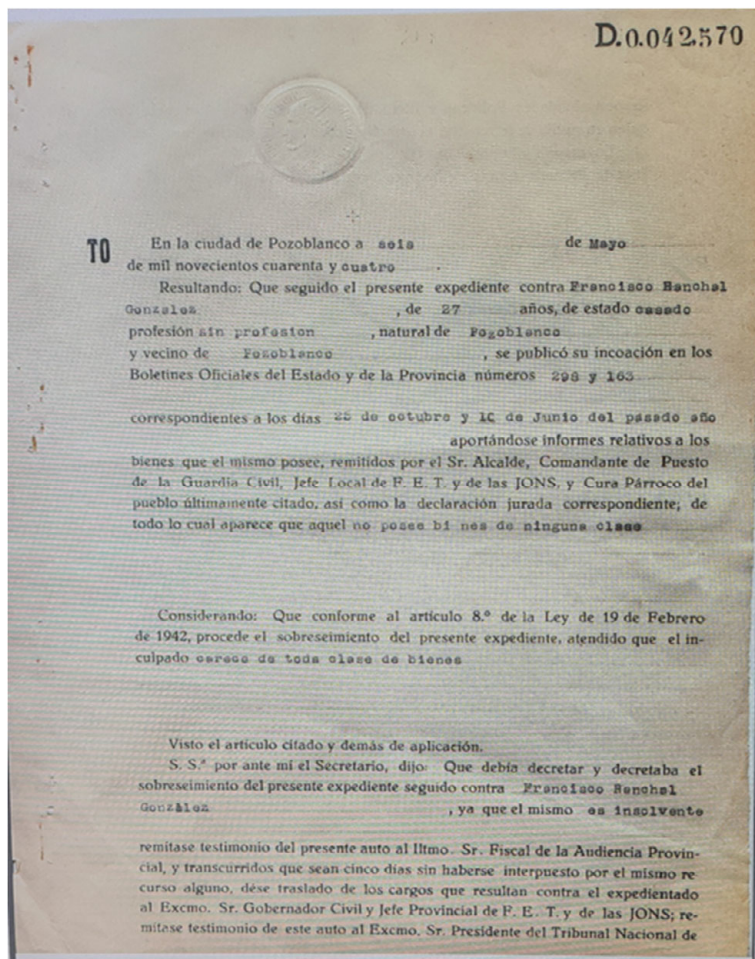
La mayoría de los expedientes incluyen la sentencia por la que han sido juzgados los procesados. Material decisivo para la instrucción de los sumarios eran los informes de la Guardia Civil y del Servicio de Información de Falange. La influencia de estos informes de la Guardia Civil, redactados a instancias de los jueces militares, era de consecuencias decisivas en la vida de los procesados. Idéntica importancia suponían los informes de las Delegaciones Locales de Falange. Gran parte de la justicia franquista se instruía mediante estos informes de la Delegación Local de FET y de las J.O.N.S, a través de su servicio de información e investigación (Junta Local de Investigación). También nos

¹⁴⁰ Foro Ciudadano para la Recuperación de la Memoria Histórica de Andalucía (s.f). Archivo Digital de la Memoria.

<http://foromemoriahistorica.org/archivo-digital/>.

encontramos con informes de párrocos, de los gobiernos civiles, de los ayuntamientos, en ocasiones del máximo interés.

FIGURA 1. Informe de sobreseimiento.



La Ley de Responsabilidades Políticas del 9 de febrero de 1939 fue completada con otra normativa¹⁴¹, dirigida a asegurar la “efectividad de las sanciones económicas”. En los diferentes expedientes se ha podido comprobar la aplicación de la ley, si bien es verdad, que rara vez podía

¹⁴¹ Ley de 19 de febrero de 1942 sobre reforma de la de responsabilidades políticas. Boletín Oficial del Estado, núm.66 de 7 de marzo de 1942, páginas 1646 a 1653.

llevarse a cabo el embargo de los bienes, ya que, por lo general, los procesados no “poseían bienes de ninguna clase”, el expediente era sobreseído y “recuperaban la libre disposición de sus bienes”.

FIGURA 2. Documento del servicio de información e investigación Local de Falange española y de las J.O.N.S. Informa que la encausada “No tiene bienes de ninguna clase”

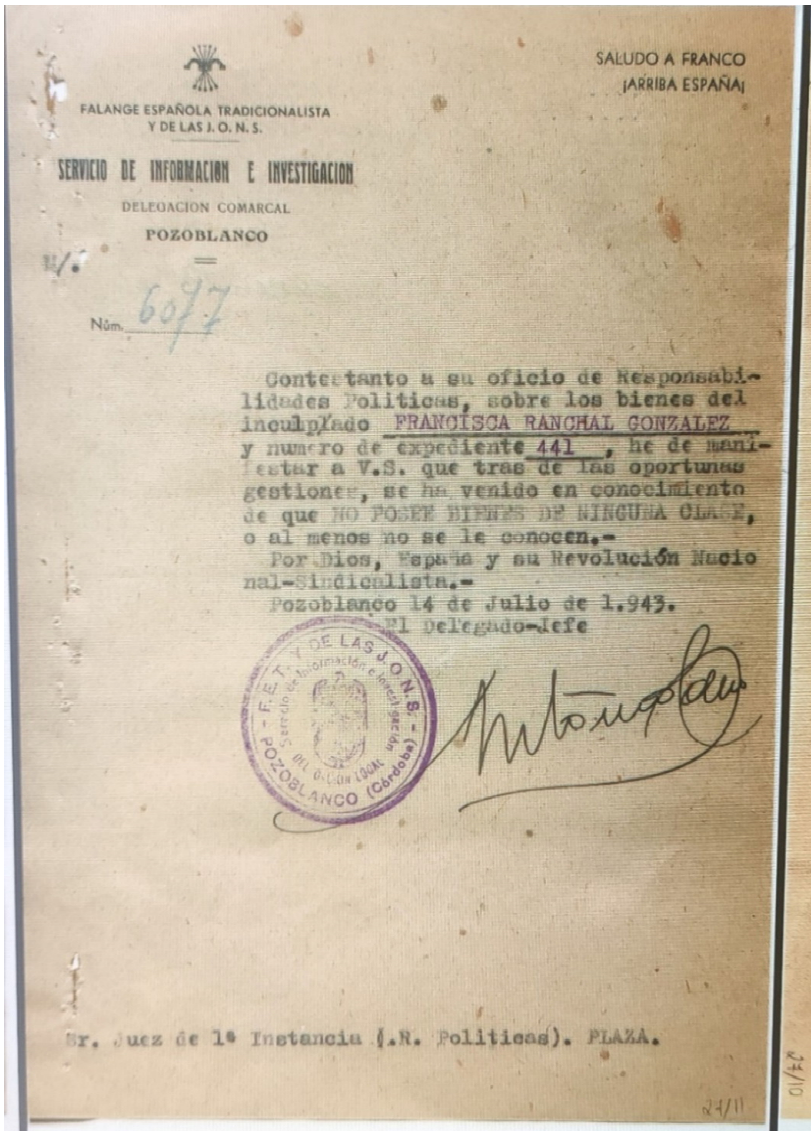
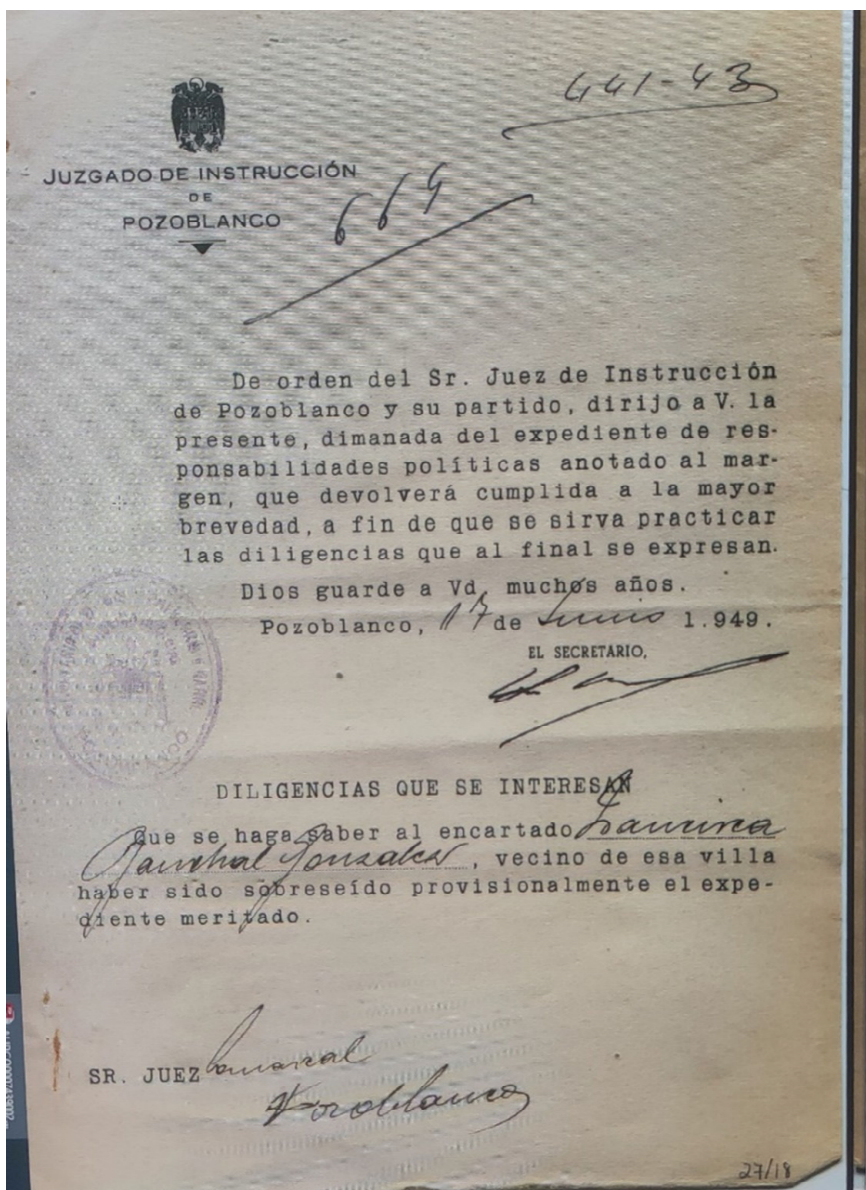


FIGURA 3. Documento del Juzgado de instrucción de Pozoblanco. Diligencia a la encausada en donde se le traslada que es "sobreseído provisionalmente el expediente meritado"



La información que vierten el análisis de estos expedientes es muy importante para conocer el verdadero contexto histórico y social en el que

se vivió, es una información muy rica y de la que se puede entresacar bastantes datos tanto del propio procedimiento como de los encausados. Una historia de vida y social que pone de relieve, como testigo, la prueba de los hechos acontecidos, blanco sobre negro de lo que supuso la represión franquista. Tiene un gran valor testimonial pero también tiene un gran valor histórico y además condensa un importante valor/memoria y valor/identitario.

A continuación, haremos una aproximación sobre las características de uno de esos “documentos de la represión” “recuperados en una zona fuertemente represaliada de la provincia de Córdoba, como fue Pozoblanco, hasta el final de la guerra civil y posguerra.

Desglosemos alguna de esta información que nos vierten los 447 expedientes de responsabilidades políticas del Juzgado de Instrucción de Pozoblanco y que custodia el Archivo Histórico Provincial de Córdoba.

2.4.1. Origen de los encausados/as

De los 447 encausados, la gran mayoría (356) eran naturales de Pozoblanco y de los municipios del norte de la provincia de Córdoba.

TABLA 1.

Encausados/as	Municipios
89	Pozoblanco
73	Villanueva de Córdoba
64	Pedroche
41	Alcaracejos
38	Dos Torres
30	Torrecampo
21	Añora

Otro grupo menor, eran oriundos de otros municipios cordobeses como Adamuz, Alcaracejos, Almedinilla, Almodóvar del Río, Conquista, Córdoba, El Guijo, El Viso, Espiel, Fuente Obejuna, Obejo, Pedroche, Posadas, Villanueva del Duque, Villarlalto.

Y el resto provienen de otras provincias: Argamasilla, Benitoraci (Almería), Betanzos, Cabeza del Buey, La Carolina, El Guarraman Esparragosa, Eulalia del Campo (Almería), Fuente del Arco (Badajoz), Hiende la Encina, Horcajo (Ciudad Real), Loja, Minas del Horcajo (Ciudad Real), Valverde Llerena, Villacaña, Villanueva de San Carlos (Ciudad Real), Vilog (Orense).

2.4.2. Distribución por sexo

En relación con el sexo, la mayoría son hombres (420), pero no deja de sorprender que las mujeres también fueron víctimas de estos juicios. Son 27 mujeres¹⁴² que no deja de ser una cantidad importante para la época y los delitos tan terribles que dictaban.

GRAFICO 1.



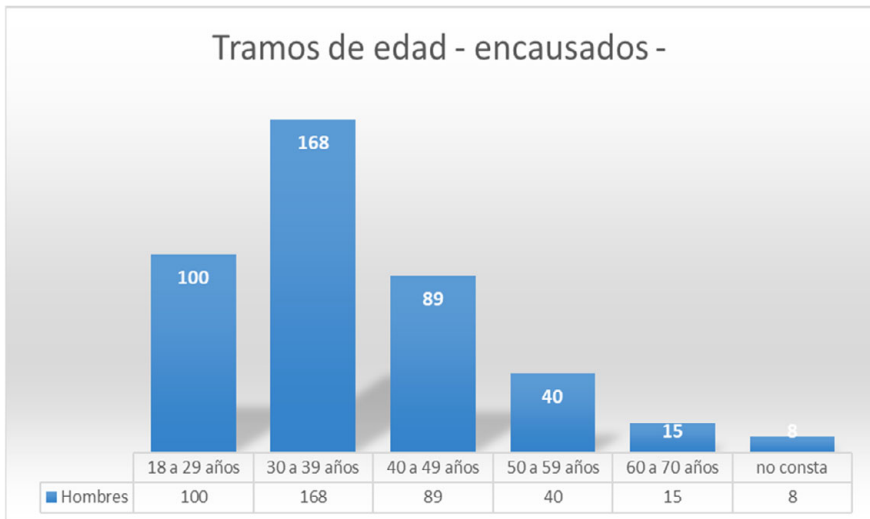
¹⁴² EL número total de mujeres encausadas por el juzgado de Pozoblanco, teniendo como fuente el BOP de la provincia, son 48, de las cuales solo 27 expedientes de responsabilidades políticas están localizados en el archivo histórico provincial de Córdoba y sobre los que se ha podido analizar la información.

2.4.3. Distribución por edad

La mayoría de los hombres encausados tenían entre 30 a 39 años, al que le seguía el grupo más joven de 18 a 29 años y más distanciado los tramos de 40 a 49 años y de 50 a 59 años.

Como dato a destacar resaltar que hay 100 jóvenes varones, de 18 a 29 años, que son juzgados. Los más jóvenes estaban totalmente activos y militantes en zona republicana, sin embargo, fueron absueltos los menores de edad, de 18 a 20 años.

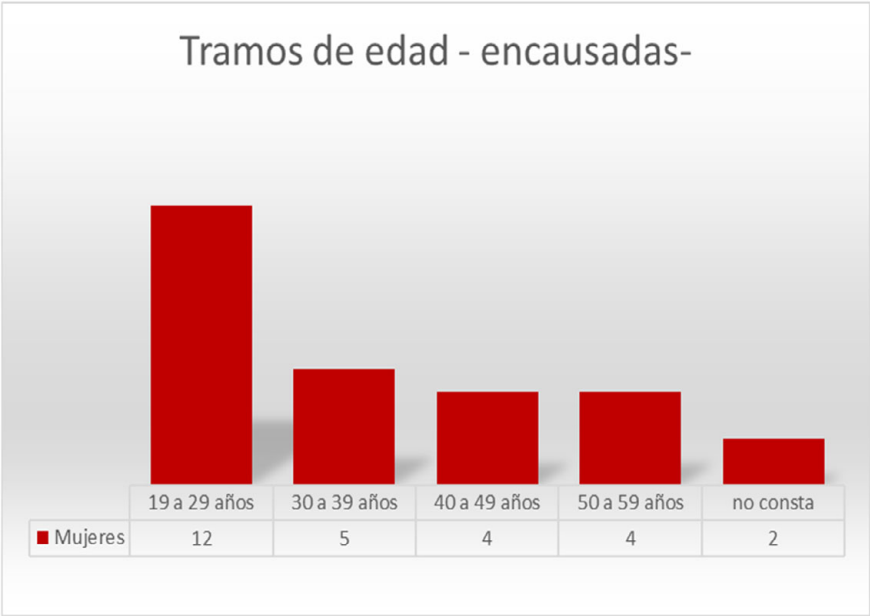
GRAFICO 2.



Respecto a las mujeres, la edad más representativa de las encausadas es el tramo entre 19 a 29 años, las más jóvenes, también muy activas, seguido de los tramos de 30 a 39 años, de 40 a 49 años y de 50 a 59.

Del tramo más joven, las menores de edad en aquel momento, 19 y 20 años, también fueron absueltas.

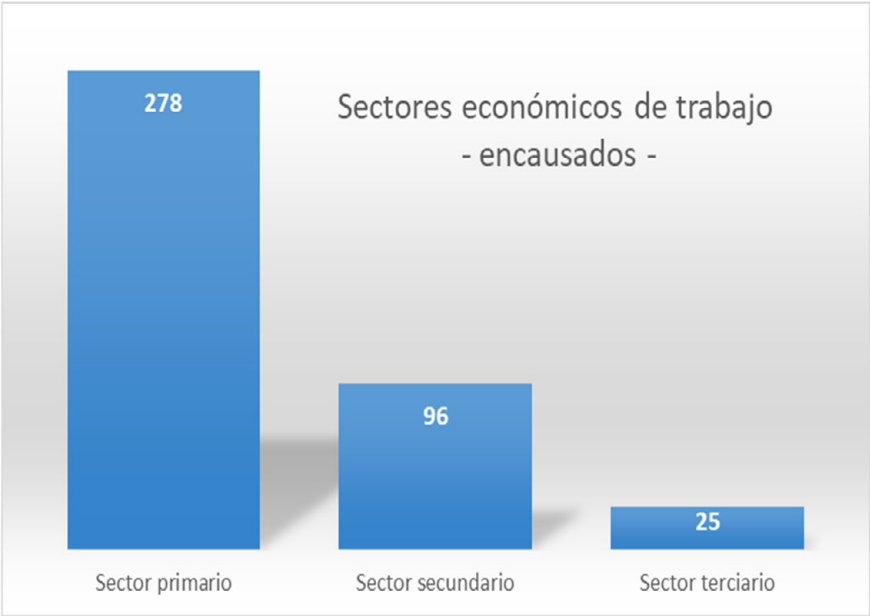
GRAFICO 3.



2.4.3. Sectores económicos del trabajo/oficio

La profesión y oficio en los hombres, la gran mayoría ejercía su trabajo en el sector primario, y dentro de este, más del 90% en labores agrícolas, el resto se dedicaban a la minería y ganadería. El sector secundario lo representaban un 24% de los trabajadores, en oficios como albañil, arriero, cantero, corneta, carpintero, esquilador, ferroviario, forjador, guarnicionero, herrero, industrial, mecánico, matarife, panadero, peón, pintor, pescadero, sardinero, sillero, tejero, vendedor, zapatero. Muy distante, tan solo 6% el sector terciario representados por abogados, chofer, empleado, cosario, electricista, escribiente, guardia civil, practicante, técnico de radio, tabernero, viajante comercio. El resto , sin profesión.

GRAFICO 4.



La profesión en las mujeres solo puedo sacar conclusiones haciendo una valoración de la forma de expresión escrita en los expedientes. Frases como “su casa” “su sexo” o “sus labores” dice todo al respecto sobre cómo se entendía su condición como mujer y su papel en la sociedad de la época.

TABLA 2.

PROFESION	MUJERES
Sus labores	10
Su casa	1
Sus labores (con instrucción)	2
Sus labores (sin instrucción)	4
Su Sexo	2
Sastra	1
Sin profesión	5
No consta	2

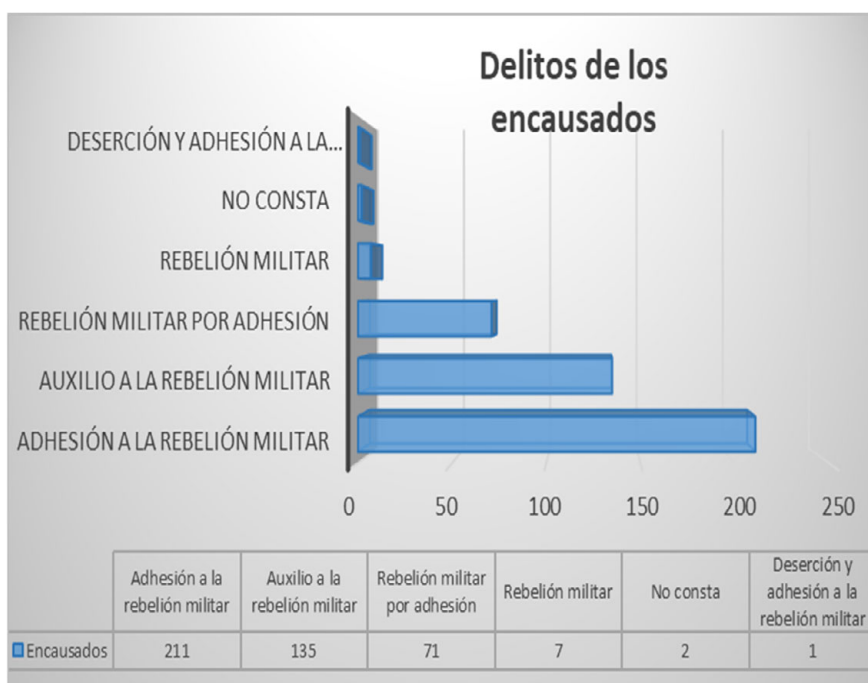
Trabajos propios del “sexo” es una expresión utilizada para englobar todas aquellas actividades que culturalmente se han considerado como parte de la naturaleza de las mujeres, es decir, exclusivas y apropiadas para ellas por su capacidad reproductora y por su rol materno, finalmente todas las ocupaciones vinculadas al espacio doméstico. La naturalización de estas actividades ha significado que estas históricamente han permanecido invisibles a los ojos de la sociedad sin ser valoradas y reconocidas debidamente.

2.4.4. Delitos dictados a los encausados/as

Los tipos de delito señalaban reos de rebelión militar, auxilio a la rebelión o adhesión a la rebelión a quienes fueron autores, cómplices o cooperadores de acciones violentas contra los aparatos de seguridad del Estado, las instituciones públicas, Falange Española, organizaciones integrantes del Movimiento Nacional, pero también a los que causasen daños en las propiedades "por móviles políticos" fuese cual fuese el resultado de la acción o las acciones que "alterasen el orden público"; a los poseedores de artículos susceptibles de ser usados para actos violentos, entre los que se encontraba cualquier material inflamable y a quienes poseyeran armas de fuego sin licencia.

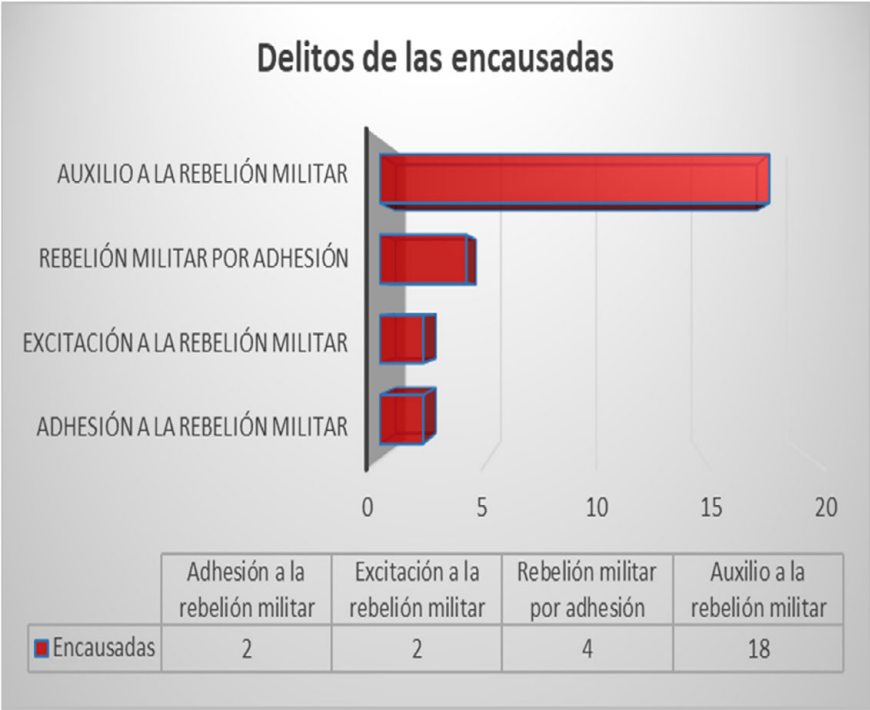
También alcanzaba a las asociaciones que pretendiesen, no ya acciones armadas, sino también "la destrucción de la organización política, económica o jurídica del Estado"; igualmente lo que la legislación de 1940 llamó organizaciones que desarrollasen actividades tendentes a la "relajación del espíritu nacional" o las actividades "separatistas". Se equipararon a la rebelión militar actividades tales como las huelgas, manifestaciones, conferencias públicas y, en general, cualquier aspecto que se considerase por las autoridades "subversión social".

GRAFICO 5.



Respecto a los delitos que más se imponían a los hombres era el de *Adhesión a la rebelión militar* con 211 encausados, siguiéndole *Auxilio a la rebelión militar* (128) y con más distancia el de *Rebelión militar por adhesión* con (71). Solo a dos de los encausados no se le impuso condena quedando absueltos.

GRAFICO 6.



Según (Vacas y Jiménez, 2007) las mujeres con un fuerte ideario político no abandonaron su militancia, sino que en estos momentos continúan, militando más activamente, organizando y participando en actividades en los distintos pueblos, actos que, una vez terminada la contienda, serán motivo suficiente para ser juzgadas por los Tribunales Militares¹⁴³.

En el caso de las mujeres un 67% (18) fueron condenadas por *delito de Auxilio a la rebelión militar*, siendo además las más jóvenes y activas.

Aquellas condenadas por *Adhesión o Auxilio a la rebelión militar* se le imputaban hechos (expedientes juicio militar) como:

¹⁴³ Vacas Dueñas, M., Jiménez Aguilera, C., (2007). *Mujer y represión franquista en el norte de Córdoba*

Afiliada al partido comunista. Se le oyó pedir la muerte de personas de derechas que estaban detenidas. Registró la ropa de cadáveres y se burlaba de los detenidos mientras los llevaban al cementerio.

Pertenecía a "Mujeres Antifascista" y al Socorro Rojo Internacional. Profanó la Iglesia, arrojando al suelo las imágenes, quitándoles la ropa y las joyas. Secretaria de la U.G.T, siempre iba vestida de miliciana roja y con armas".

Afiliada al Partido Comunista. Fue una de las mujeres de izquierdas más destacadas a favor de los marxistas en Pozoblanco"

Pertenecía a partidos de izquierdas. Destacada revolucionaria en las manifestaciones marxistas. Participó en saqueos y robos de ropas y otros efectos.

Al ser tomado Pozoblanco por elementos marxistas se trasladó desde Villanueva hasta allí, siendo nombrada maestra de un taller de costura del Socorro Rojo.

Ingresó en el partido comunista del que fue secretaria. Propagandista de los ideales rojos.

Afiliada a las Juventudes Socialistas Femeninas. A la entrada de las fuerzas de izquierda en Pedroche se mofó de los detenidos de derechas. Se encontró en su domicilio varias bombas de mano.

Ideas de izquierdas. Se afilió a Juventudes Socialistas Unificadas cuando comenzó el movimiento nacional. No está probado si participó en la manifestación donde se pedía la cabeza de personas

Ideas izquierdistas. Propagandista de la causa roja. Saqueos, registros e insultos a personas de derechas.

Pertenecía a la agrupación femenina socialista, de la que fue secretaria. Participó en numerosos registros, robos y saqueos. Incitaba a la violencia.

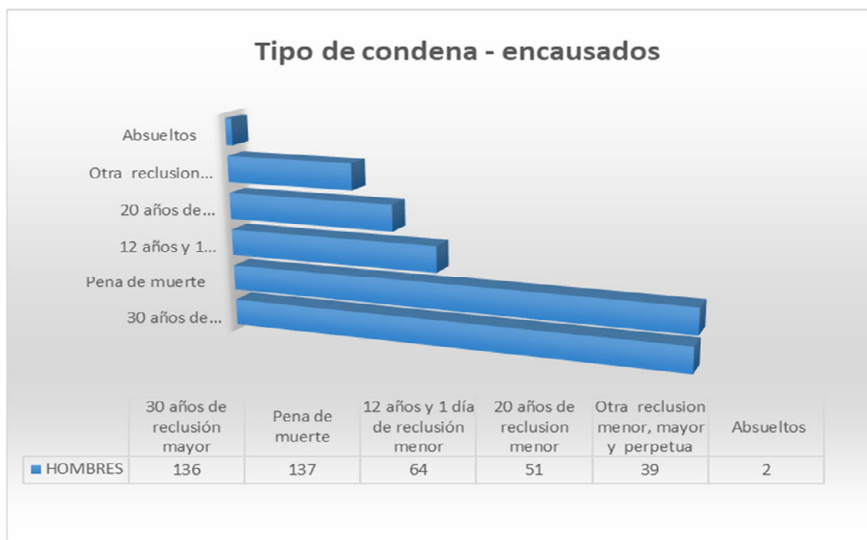
Durante el dominio rojo fue Concejal del Ayuntamiento y conserje de la casa del pueblo. Proporcionaba al vecindario ropas robadas a personas de derechas.

Afiliada al Partido Comunista. Fue una de las mujeres de izquierdas más destacadas a favor de los marxistas en Pozoblanco, prestando toda su ayuda al Comité y asistiendo a manifestaciones.

2.4.5. Condenas

Hemos comprobado la dureza de las sentencias de los juicios militares previos a los juicios por responsabilidades políticas dictados y realizadas con toda la contundencia, eran implacables. Las que más se aplicaron a los hombres fue 30 años de reclusión menor (136) y la Pena de muerte (137).

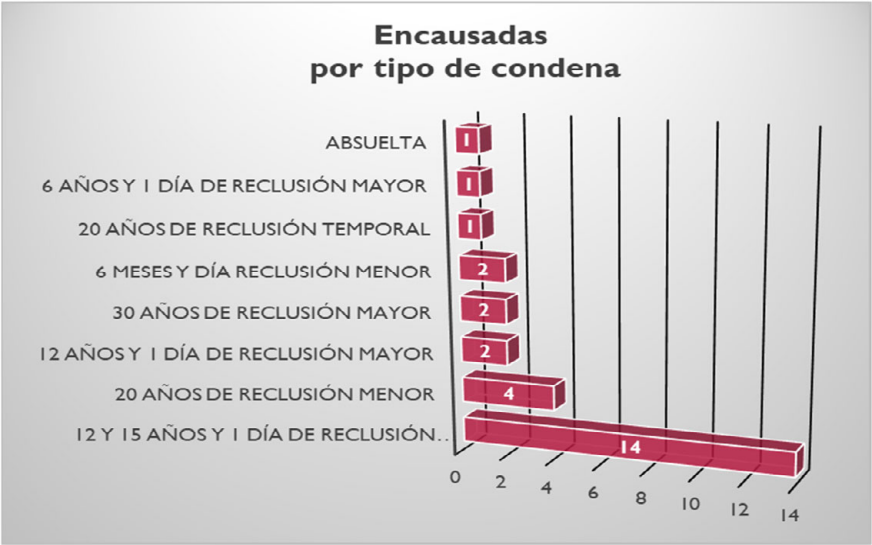
GRAFICO 7.



La condena que más se impuso a las mujeres fueron penas de *12 años y 1 día de reclusión menor* (14), y bastante más distanciadas en número tuvieron *20 años de reclusión menor* (4), *12 años y 1 día de reclusión mayor* (2) y *30 años de reclusión mayor* (2).

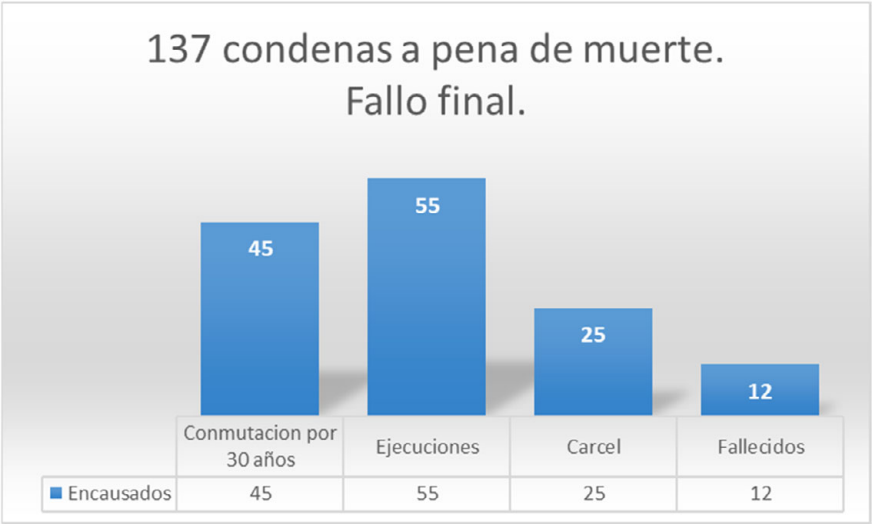
En los expedientes analizados hemos comprobado que a las mujeres de Pozoblanco no se les condenó pena de muerte, pero eso no quiere decir que no se pidiera durante el proceso judicial.

GRAFICO 8.



2.4.6. Pena de Muerte

GRAFICO 9.



Tal como reflejan los expedientes analizados, por pena de muerte solo se condenó a los hombres (137). Sin embargo, en su fallo final, solo se ejecutó a 55 encausados por adhesión a la rebelión militar y rebelion militar por adhesión, a 45 encausados se conmutaron por 30 años de carcel , 25 encausados tuvieron distintos periodos de carcel y fallecieron 12 encausados durante el proceso judicial.

GRAFICO 10.

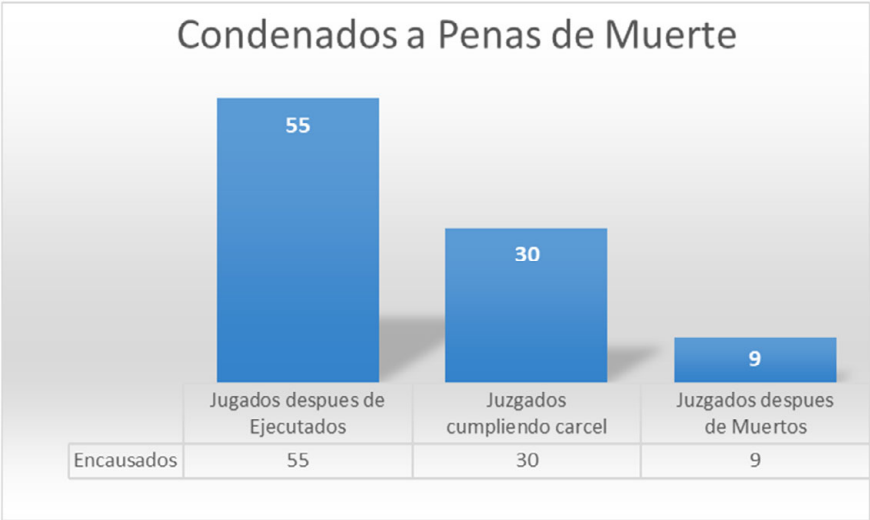


2.4.6.1. Juicios con Pena de Muerte celebrados despues de que los encausados habian sido ejecutados, fallecidos o cumpliendo carcel.

En esta ocasión hemos cruzado las condenas de Pena de Muerte (137) con la fecha del juicio militar y la del juicio de responsabilidades politicas dando como resultado que 94 condenas a pena de muerte, fueron aplicadas en juicios celebrados después de que las victimas habian sido ejecutadas en total 55 hombres, otros (30) ya estaban cumpliendo cárcel y 9 habían muerto en cárceles, en hospitales, o desahuciados en sus casas.

Es decir la represión fue durísima y con mano de hierro.

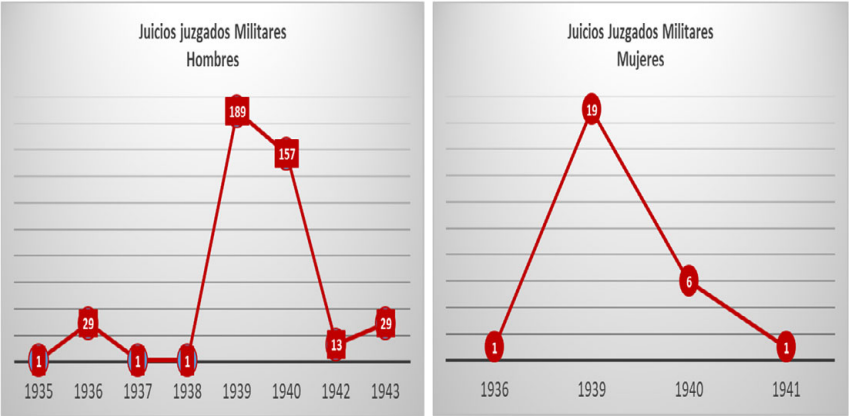
GRAFICO 11.



2.4.7. Juicios Militares

Ya hemos visto que los juicios por responsabilidades políticas empiezan por una sentencia anterior de jurisdicción militar. Ahora los datos nos van a reflejar en qué años empezaron dichos juicios militares, alguno anteriores a 1936, ejemplo de la retroactividad de la ley al año 1934, y que siguió durante los 3 años de guerra, siendo el año más activo el año 1939 (189 hombres y 19 mujeres). Una vez terminada la guerra el más activo fue el año 1940 (157 hombres y 6 mujeres), notándose disminución y bien diferenciados los realizados en 1942 y 1943, siendo este el último año de juicios.

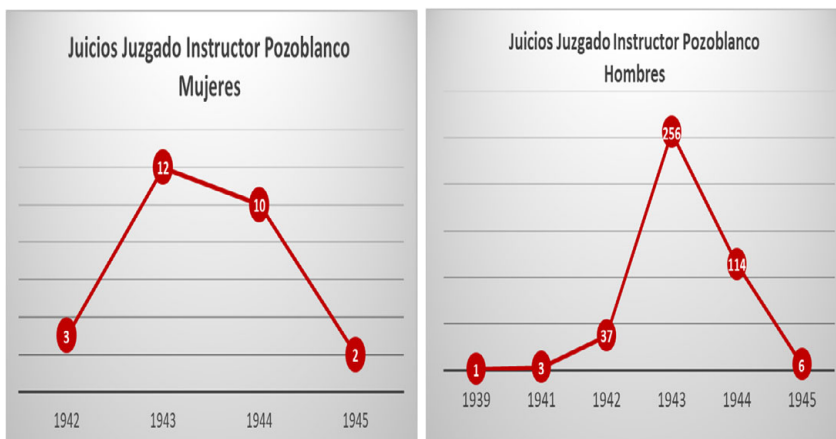
GRAFICO 12. Juicios Juzgados Militares



2.4.8. Juicios Juzgado Instrucción de Pozoblanco.

Una vez dictada sentencia por la jurisdicción militar, comienzan los procedimientos por responsabilidades políticas en los juzgados instructores. El periodo que más juicios se fallaron en Pozoblanco, tanto en hombres como en mujeres, comienza en el año 1942 (37 hombres y 3 mujeres) a 1943 con máxima actividad (256 hombres y 12 mujeres) y a partir de 1943 fue disminuyendo en 1944 (114 hombres y 10 mujeres) hasta llegar 1945 en que apenas existían procedimientos. Debido fundamentalmente a los distintos decretos que fueron saliendo a partir de 1945 cuya normativa era cada vez menos rígida hasta su derogación.

GRAFICO 13. Juicios Juzgado Instructor de Pozoblanco



3. LOS DOCUMENTOS DE LA REPRESIÓN DEVUELVEN LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD

La frontera entre la memoria (asociada a grupos e individuos que la portan, la defienden, la transmiten) y la historia (distante en el tiempo de los grupos e individuos), a partir de estas características de los archivos de la represión, se pueden remarcar cuatro elementos centrales referidos a su existencia, organización, preservación y difusión:

- a) En primer lugar, fueron producidos para inculpar, ahora pueden ser usados para compensar a las víctimas por las arbitrariedades y violaciones de sus derechos humanos cometidas durante el franquismo. Para las víctimas, estos documentos funcionan como llaves para la memoria, ya que permiten la reconstrucción de un fragmento de sus vidas y recomponen las identidades quebradas por la situación extrema que vivieron durante los años de represión política.
- b) En segundo lugar, estos documentos sirven para asignar responsabilidades a quienes torturaron, mataron, secuestraron, desaparecieron. En el plano jurídico, estos documentos aportan pruebas.
- c) En tercer lugar, estos documentos son fuentes para la investigación histórica de lo ocurrido.

- d) Por último, estos fondos documentales generan acciones pedagógicas sobre la intolerancia, la tortura y el totalitarismo político.

Desde la investigación histórica se ha propuesto acabar con una larga historia de oscuridad que ha privado a nuestra sociedad de conocer nuestra historia, la verdadera historia, y no aquella otra que modeló el pasado a su propia conveniencia.

Desde la serenidad, con el rigor científico como pilar de nuestras actuaciones, se han dado pasos muy importantes, para que, con un escrupuloso respeto a la verdad, podamos reparar esa enorme deuda que tenemos con la memoria histórica.

Recuperar la memoria histórica no es otra cosa, que ese intento de justicia intelectual que representa la restauración de la verdad.

Y porque la memoria histórica es justicia, cuando contemos a las generaciones futuras la historia del siglo XX, será una historia completa, una historia recuperada gracias al compromiso de una sociedad por conocer su pasado, todo su pasado, con el único fin de afrontar el futuro con credibilidad.

En España tenemos un marco legislativo importante que reconoce y recupera la Memoria Histórica y Democrática, y reconoce y repara a las víctimas, y sus familiares.

La Ley de Memoria Democrática no sólo es un proceso necesario de transición con la verdad, la justicia y la reparación, sino que es la oportunidad para que la historia forme parte de la memoria colectiva. Una memoria que ha de ser de todos y todas para el fortalecimiento de sociedades justas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y FUENTES

4.1. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barragán Muriana, A. (2009). *Control social y responsabilidades políticas: Córdoba (1936-1945)*. El Páramo
- Biesca, S. G. (2020). *La encuesta sobre el acceso a los archivos en España: Informe de resultados*. *Historia Actual Online*, (52), 171-198.
- García de Consuegra Muñoz, G., López López, F., López López, A. (1989). *La represión en Pozoblanco: (guerra civil y posguerra)*. Francisco Baena (Ed.)
- Hernández, C. (13 de abril de 2018). Documentos secretos, destruidos o en manos de franquistas: la batalla de los investigadores por la memoria histórica. *eldiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/dificultad-investigat-republica-fundaciones-franquistas_1_2173524.html
- Ibáñez, M (2021). La jurisdicción de Responsabilidades Políticas contra las mujeres, 1939-1945. *Arenal*, 28:1; enero-junio, pp. 259-288. <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7652>
- Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la Memoria*. Siglo veintiuno
- Quintana, A. G. (1994). Fuentes para el estudio de la represión franquista en el Archivo Histórico Nacional, Sección " Guerra Civil". *Espacio Tiempo y Forma*. Serie V, Historia Contemporánea, (7).
- Quintana, A. G., & Biesca, S. G. (2019). *El acceso a los archivos en España. L. Castro* (Ed.). Fundación Francisco Largo Caballero.
- Marquesan, C. (8 de octubre 2019). La Ley de Responsabilidades Políticas, paradigma de la crueldad de la dictadura franquista. *NuevaTribuna.es*. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/ley-responsabilidades-politicas-paradigma-crueldad-dictadura-franquista/20191008183532166952.html>
- Martínez, F., Gómez, M. (2014). *La memoria de todos. Las heridas del pasado se curan con más verdad*. Fundación Alfonso Perales.
- Moreno Gómez, F. (2008). *1936: El Genocidio Franquista en Córdoba*. Crítica.
- Vacas Dueñas, M., Jiménez Aguilera, C. (2007). Mujer y represión franquista en el norte de Córdoba. *Historia y Memoria*. Universidad de Almería.

4.2. FUENTES

- Archivo Histórico Provincial de Córdoba (AHPCO). Expedientes de Responsabilidades Políticas partido judicial de Pozoblanco.

- Archivos*. Ministerio de Defensa. https://www.defensa.gob.es/defensa_yo/archivos/
- Foro Ciudadano para la Recuperación de la Memoria Histórica de Andalucía (s.f). Archivo Digital de la Memoria. <http://foromemoriahistorica.org/archivo-digital/>
- Instituto de Historia y Cultura militar. Ejército de Tierra. <https://ejercito.defensa.gob.es/unidades/Madrid/ihycm/Archivos/index.html>
- Jurisdicción Militar España. *Archivos Judiciales Militares*. <https://www.defensa.gob.es/jurisdiccionmilitar/servicios/archivosjudiciales/>.
http://www.defensa.gob.es/memoriahistorica/a_militares.html
- Ley 9 de febrero de 1939 de responsabilidades políticas. Boletín Oficial del Estado núm. 44, de 13 de febrero de 1939, pp. 824 a 847. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1939/044/A00824-00847.pdf>
- Ley de 19 de febrero de 1942 sobre reforma de la de responsabilidades políticas. Boletín Oficial del Estado, núm.66 de 7 de marzo de 1942, páginas 1646 a 1653. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1942/066/A01646-01653.pdf>.
- Portal de Archivos Españoles (PARES). *Archivos Estatales*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://pares.culturaydeporte.gob.es/archivos-estatales.html>
- Portal de Archivos Andalucía - Junta de Andalucía (s.f) *Juzgado Instructor provincial de responsabilidades políticas*.
https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web_es/contenido?id=b865cf39-aced-11de-b13b-000ae4865a5f

CÓMO HEMOS CAMBIADO: MONTILLA, DEL CATASTRO DE ENSENADA A LAS FICHAS ESTADÍSTICAS MUNICIPALES ACTUALES¹⁴⁴

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA
Universidad de Málaga

SARA CORTÉS DUMONT
Universidad de Jaén

ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad de fuentes estadísticas en la investigación geohistórica es, sin lugar a dudas, una rareza documental cuando se abordan períodos históricos anteriores al contemporáneo. Sin embargo, es posible encontrar algunos casos que precisamente por ello tienen un valor incuestionable para el conocimiento histórico y geográfico de España.

Éste es el caso del catastro del Marqués de Ensenada, una obra de dimensiones colosales (Camarero Bullón, 2002a, 2002b) que, más de dos siglos y medio después de su elaboración, todavía permite y requiere trabajos de explotación que pongan en valor todo su potencial explicativo.

Una aproximación analítica habitualmente considerada menor es la que plantea el análisis de la fuente primaria y su posterior cotejo con las representaciones estadísticas actuales. Si bien la comprensión de los procesos de transformación físicos y humanos requiere un apoyo

¹⁴⁴ Investigación realizada en el marco del Proyecto de I+D+i, Referencia: PID2019-106735GBC22, “Avanzando en la modelización: Fuentes catastrales y paracatastrales en el Antiguo Régimen. Territorio, población, recursos, funciones”. Subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

recurrente en fuentes intermedias, el contraste de dos momentos específicos permite entender los efectos de dicha causalidad. Los estudios sobre el catastro (Arroyo Ilera, 2002) tiene una tradición histórica que no deja de renovarse y enriquecerse (Camarero Bullón et al., 2001; Naranjo Ramírez, 2001; Navarro et al., 2021; Olmedo Sánchez, 2019), especialmente cuando se abordan ámbitos concretos (Ferrer Rodríguez, 2002; Ferrer Rodríguez et al., 2000; López Ontiveros, 1999; Molina Recio, 2018; Valderas García, 2008) y a la que se suma, afortunadamente, una preocupación constante por la transferencia del conocimiento, apertura y puesta en valor ante la sociedad (Cortés Dumont & Gómez Navarro, 2020; Cortés Dumont & Martínez Romera, 2021; Gómez Navarro & Lama Romero, 2020; Guerrero Elecalde, 2020; Guerrero Elecalde & Chaparro Sainz, 2019; Moreno, 2016; Rueda Solano, 2015).

Bajo esta premisa se aborda el estudio del municipio de Montilla (Reino de Córdoba), con la intención de abordar dos premisas singulares e interdependientes:

1. Exploración analítica de las variables más relevantes de las Respuestas Generales del municipio (Bugella Altamirano, 2006).
2. Identificación y cotejo de los datos analizados con las fichas y series estadísticas contemporáneas (Instituto de Nacional de Estadística, INE, e Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, IECA).

En consecuencia, la presente tiene por objetivo de investigación *el conocimiento estadístico de Montilla en el catastro del Marqués de Ensenada y su comparación con la situación actual*.

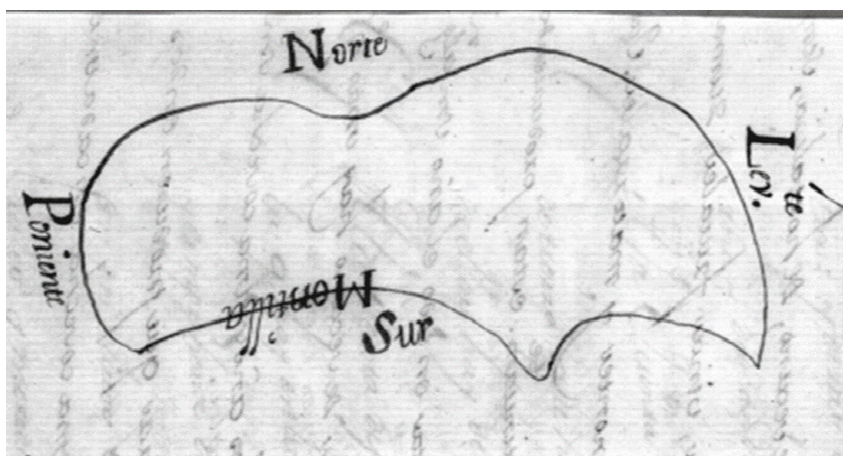
2. METODOLOGÍA

Se plantea un estudio de caso sobre el municipio cordobés de Montilla en dos momentos históricos (1752 y 2021). Para el extremo inferior se recurre a las Respuestas Generales del Catastro del Marqués de Ensenada, dentro de las cuales se han seleccionado las siguientes: 1-5, 17-21 y 31-34. Para el extremo superior se han buscado las equivalencias

planteadas por INE e IECA, primando el modelo de fichas municipales que proponen; cuando éstas no han dado satisfacción a los requerimientos se ha recurrido a series estadísticas que ofrecen por variables temáticas.

El tratamiento de la primera cuestión exige un acercamiento mixto, cuantitativo-cualitativo. Cualitativo porque será necesario transcribir la fuente (y cotejar con transcripciones pretéritas), por tanto, es un trabajo de hermenéutica. Este proceso de digitalización deriva en otro de tabulación de datos, de modo que se convierta en número, lo que podrá derivar en la fragmentación de cada respuesta. El soporte informático para realizar esto implica: el acceso a Internet para consultar el Portal de Registros Españoles (PARES), en lo relativo a su sección sobre el Catastro de Ensenada; el uso de un procesador de textos para transcribir los datos (Google Docs.) y el uso de una hoja de cálculo para tabularlos (Google Calc). De forma análoga, las fuentes a consultar en INE e IECA implican el acceso a sus páginas oficiales y la descarga de datos tabulados en formato hoja de cálculo (Microsoft Excel). Los análisis cuantitativos y comparativos se realizan mediante estadística exploratoria. En caso de obtener un dato de naturaleza cualitativa se opta por conservarlo para la segunda parte del análisis.

FIGURA 1. Croquis geográfico del término municipal de Montilla (rotado horario de 90°).



Fuente: Respuestas Generales del Catastro de Ensenada para Montilla.

Para la cuarta pregunta (4. Qué especies de tierra se hallan en el término; si de regadío y de secano, distinguiendo si son de hortaliza, sembradura, viñas, pastos, bosques, matorrales, montes, y demás que pudiere haber, explicando si hay algunas que produzcan más de una cosecha al año, las que fructificaren sola una y las que necesitan de un año de intermedio de descanso), se indican la presencia de *especies de regadío y secano* (hortaliza, sembradura, olivares, viñas, frutales, pastos, montes, zumacares y matorrales). *El regadío produce legumbres todo el año; el secano tiene 7 tipos según uso: que producen todo el año, que descansan 1 año de cada 3, 1 de cada 2, 2 de cada 3, 3 de cada 4, 4 de cada 5 y otras con sembrado corto el segundo año de descanso.*

En la quinta pregunta (5. De cuántas calidades de tierra hay en cada una de las especies que hayan declarado, si de buena, mediana e inferior), informa que para las especies indicadas existen de los tres tipos indicados: buena, mediana e inferior.

El segundo y tercer bloque de cuestiones (17-21, 31-33), aborda aspectos propios de los diversos sectores socioeconómicos y laborales presentes en el municipio. Con una organización interna que recuerda al trinomio clásico de: agropecuario, industria y servicios.

La pregunta decimoséptima (17. Si hay algunas minas, salina, molinos harineros u de papel, batanes u otros artefactos en el término, distinguiendo de qué metales y de qué uso, explicando sus dueños y lo que se regula produce cada uno de utilidad al año) recibe la siguiente respuesta: *no hay minas ni salinas*, dentro de los muros de la ciudad se pueden encontrar *1 tahona y 5 molinos*, estos últimos rinde 6 900 reales de vellón al año. A esto se suman *3 molinos fuera de la ciudad*, que rinden *1 200 reales de vellón* anuales de forma combinada.

La pregunta decimooctava (18. Si hay algún esquileo en el término, a quién pertenece, qué número de ganado viene al esquileo a él y que utilidad se regula da a su dueño cada año), indica que no se realiza dicha actividad en el término y remite a la misma respuesta para Aguilar de la Frontera con relación al ámbito general de la ciudad y sus villas.

La pregunta decimonovena (19. Si hay colmenas en el término, cuántas y a quién pertenecen), revela que *hay 144 en la ciudad y 1 880 en el conjunto del término con todas las villas.*

La pregunta vigésima (20. De qué especies de ganado hay en el pueblo y término, excluyendo las mulas de coche y caballos de regalo; y si algún vecino tiene cabaña o yeguada que pasta fuera del término, donde y de qué número de cabezas, explicando el nombre del dueño), nos informa de que *no hay coche de mulas ni especies de cabaña, pero sí caballos de ganado, así como ganado vacuno, lanar, porcino, asnal y mular, así como una yeguada.*

La pregunta vigésima primera (21. De qué número de vecinos se compone la población y cuántos en las casas de campo o alquerías) arroja una demografía de *300 vecinos* (entiéndase como hogares o cohabitaciones, pero no como individuos aislados en sentido estricto) en la ciudad, incluye tanto a seglares como eclesiásticos, más *20 vecinos en huertas y campos.*

La pregunta trigésimo-primera (31. Si hay algún cambista, mercader de por mayor o quien beneficie su caudal por mano de corredor u otra persona, con lucro e interés; y qué utilidad se considera él puede resultar a cada uno al año) y la pregunta trigésimo-segunda (32. Si en el pueblo hay algún tendero de paños, ropas de oro, plata y seda, lienzos, especería u otras mercaderías, médicos, cirujanos, boticarios, escribanos, arrieros, etc. y qué ganancia se regula puede tener cada uno al año), indican *ausencia de los contenidos consultados*, con la salvedad de *12 tiendas de semilla y especies pertenecientes a buhonería*, en el caso de la última.

La pregunta final, trigésima tercera (33. Qué ocupaciones de artes mecánicas hay en el pueblo, con distinción, como albañiles, canteros, albéitares, herreros, sogueros, zapateros, sastres, pelaires, tejedores, sombrereros, manguiteros y guanteros, etc.; explicando en cada oficio de los que hubiere, el número que haya de maestros oficiales y aprendices, y qué utilidad le puede resultar, trabajando meramente de su oficio, al día cada uno), sí ofrece una información muy pormenorizada que presentamos en la Tabla 1.

TABLA 1. Resumen de ocupaciones por oficios y salarios medios acumulados en reales de vellón.

Oficio	Personas	Σ Salario	Oficio	Personas	Σ Salario
Albañil	27	112	Carpinteros	43	90
Canteros	3	18	Latneros	2	4
Canteros/Alfareros	14	42	Veloneros	1	2
Alfareros	7	2	Caldereros	3	9
Tejeros	3	9	Plateros	3	6
Albéitares	6	21	Curtidores	12	40
Herradores	10	24	Zurradores	5	7
Zapateros	206	364	Chocolateros	2	3
Herreros	14	36	Cordoneros	32	63
Cuchilleros/Cerrajeros	9	12	Doradores	3	4
Armeros	1	1	Esparteros	1	2
Sastres	10	11	Candioteros	2	4,5
Tejedores de paños	1	1	Tallistas	2	4
Cardadores	17	17,5	Tintoreros	1	2
Sombrereros	10	18	Harineros	8	20
Talabarteros	2	4	Confiteros	2	4
Obradores	8	12	Total	470	969

Fuente: Catastro de Ensenada para Montilla y elaboración propia.

La estructura laboral que se describe aquí en términos generales es internamente muy heterogénea, ya que varía según factores como la categoría (maestro, oficial, aprendiz) y, en algunos casos, el reconocimiento social de la labor, lo que ocurre de forma explícita con el maestro zapatero Juan de Salar, cuya utilidad diaria (salario) es de 7.5 reales de vellón, frente a los 2.5. a 5 que perciben el resto, según los casos.

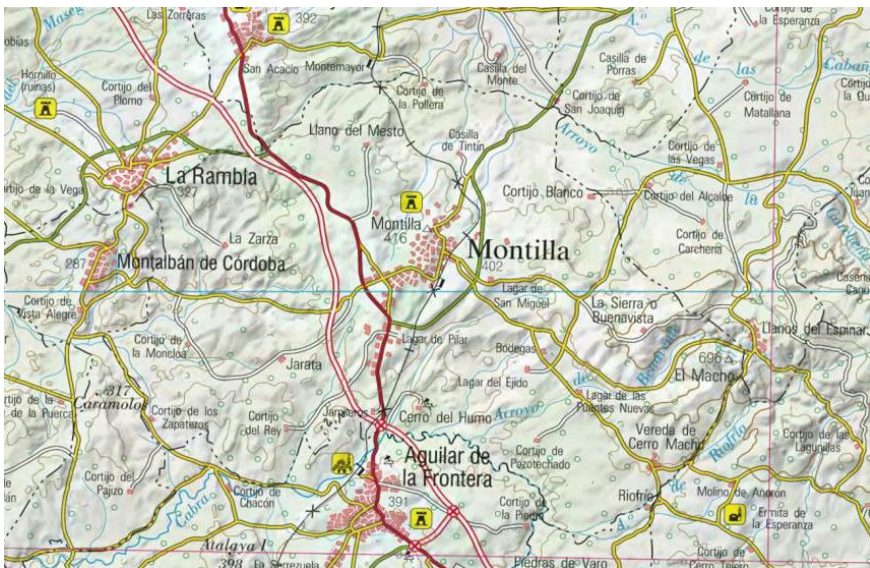
El salario medio individual más bajo es el de los alfareros, que no llega a una utilidad diaria de 0.29 reales de vellón; en el extremo opuesto encontramos a los canteros, con un valor medio de 6 reales de vellón.

3.2. MONTILLA EN LOS REGISTROS ESTADÍSTICOS ACTUALES

Tanto INE como IECA confirman que la nomenclatura del municipio no ha sufrido alteración, manteniéndose como Montilla. La pertenencia al señorío carece en la actualidad de relevancia jurídico-administrativa y queda como un título nobiliario sin efecto material.

Para la pregunta tercera, se tiene que la extensión superficial del municipio es de 169.29 Km², con un perímetro de 70 426.58 m. Empezando por el norte geográfico y en sentido horario, el municipio linda con: Montemayor, Espejo, Castro del Río, Cabra, Monturque, Aguilar de la Frontera, Montalbán de Córdoba y La Rambla. Su representación actual se ofrece en la Figura 2.

FIGURA 2. Montilla en el Mapa Topográfico Nacional.



Fuente: Instituto Geográfico Nacional (<http://www.ign.es/iberpix/visor/>)

Para la cuarta pregunta, los usos de suelo en 2019 se establecen en herbáceos y leñosos. Los más comunes entre los primeros son la alfalfa en regadío y el trigo en secano, entre los segundos el olivar de aceite en ambas subcategorías. 1 619 hectáreas para herbáceos, la gran mayoría para secano; 11 693 hectáreas para leñosos, casi todo para secano.

No es posible obtener información relativa a la quinta pregunta, ya que la calidad de las tierras no es un aspecto relevante en los sistemas estadísticos consultados. Sin embargo, es posible tener aproximaciones parciales a la cuestión a partir de herramientas como el SIG Oleícola (<https://sigpac.mapa.es/fega/visor/>).

Para la cuestión decimoséptima, las cuestiones relativas a ingenios no se recogen en los resúmenes estadísticos ni en las tablas de datos al uso, son cuestiones que se derivan a nuevos organismos asociadas al patrimonio. Así, encontramos en el Instituto de Patrimonio Histórico de Andalucía (IAPH) para Montilla que presenta 74 bienes inmuebles, de los cuales destacan 1 como de interés, el Lagar de la Ascensión o de Góngora, así como un bien inmaterial asimilable en interés, las Salinas.

Para la cuestión decimooctava, las estadísticas actuales no especifican la categoría de esquilmo, por lo que no se ha encontrado evidencia estadística de su práctica. Para la cuestión decimonovena, se ofrece dato sobre número de colmenas en el municipio, que es de cero.

Para la cuestión vigésima, se ofrecen diversas tablas estadísticas para 2009 relativas a número de explotaciones y cabezas de ganado. Respecto a las primeras se constata que hay 2 bovinas, 5 ovinas, 6 caprinas, 39 equinas, 1 porcina y 16 avícolas. En cuanto al número de cabezas total por categoría, se informa que hay 201 bovinas, 803 ovinas, 353 caprinas, 113 equinas, 500 porcinas y 9 254 avícolas.

Para la pregunta vigesimoprimera, se indica que para 2020 había 22 739 personas viviendo en el municipio, 11 293 hombres y 11 446 mujeres. 21 538 viven en núcleos de población y 1 201 en hábitat diseminado. La edad media de los vecinos era de 44 años. Para el último decenio estos datos indican una reducción del 4.9%.

Para la pregunta trigésimo-primera, la equivalencia con cambista no es exacta, por lo que se asimila a actividad comercial de servicios. En este sentido, en 2020 había en el municipio 592 comercios al por mayor y al por menor, de reparación de vehículos de motor y motocicletas, 146 establecimientos de actividades profesionales, científicas y técnicas, 117 establecimientos de hostelería.

Para la pregunta trigésimo segunda, no se ha encontrado referencia a paños (industria textil), pero sí de la estructura laboral de servicios para 2001: 1 538 personas se dedican a actividades comerciales, 247 a actividades hosteleras, 281 a transporte, 108 a intermediación financiera, 275 a actividad inmobiliaria o de servicios empresariales, 541 a administración pública, 444 a educación, 337 a actividades sanitarias o veterinarias, 126 a otras actividades sociales y 70 a servicios en el hogar.

Para la pregunta trigésimo-tercera, se puede recurrir a la misma tabla de datos de estructura laboral, respecto de las actividades del sector primaria y secundario. Tenemos así: 1 095 personas dedicadas a actividades agrarias, ganaderas, de caza o selvicultura, 2 a extractivas, 1 500 a manufacturera, 33 a producción y distribución de agua y energía, 987 a construcción.

4. DISCUSIÓN

Expuestos los datos, podemos realizar una discusión articulada de los mismos siguiendo el mismo esquema de bloques que se ha utilizado.

Así, para el primer bloque de cuestiones llama poderosamente la atención que a mediados del siglo XVIII Montilla obtuviera el título de ciudad, ya que de la actualidad urbana y demográfica no se desprendería nunca esta conclusión. Para entender esto es necesario considerar la forma en que un lugar podía obtener esta consideración en el antiguo régimen. Así, encontramos que fue en 1640 que el rey planeta (Felipe IV), le otorgó dicha dignidad.

Las cuestiones relativas a la pertenencia a señorío no se contemplan en la actualidad, quedando los títulos nobiliarios y su vinculación con espacios y enclaves geográficos concretos en un ejercicio meramente nominal, excepción hecha de los bienes materiales de legitimidad reconocida, fundamentalmente bienes muebles e inmuebles.

Un aspecto interesante en este bloque es comprobar cómo la presencia de unidades territoriales circundantes se ha fragmentado. Así en el primer momento se citan 4 villas circundantes a la ciudad de Montilla y su entorno, mientras que para 2020 se citan 8, en algunos casos mantienen

la nominalidad, en otros varía al cambiar el núcleo central y en los restantes es fruto de la fragmentación interna municipal en nuevas unidades.

Cuestión importante que destacar es que en las Respuestas Generales se evidencia la preocupación por establecer un estándar en cuanto a las unidades de medida, reconociendo de manera tácita que hay fragmentación al respecto al formular la pregunta novena (9. De qué medidas de tierra se usa en aquel pueblo: de cuántos pasos o varas castellanas en cuadro se compone, qué cantidad de cada especie de granos de los que se cogen en el término se siembra en cada una).

Sin embargo, esto no siempre se consigue hacer de forma completa, bien porque no se responde en los mismos términos (áreas o volúmenes pueden ser expresados en tiempo de trabajo por trabajador, por ejemplo), hay una recurrencia bastante alta a no establecer un estándar para las unidades de longitud. Así, en lo que afecta a Montilla se hace una descripción de su extensión en las dos direcciones usando como unidad de medida la legua, pero no se aclara explícitamente qué tipo de legua se está utilizando. Aunque esto pudiera resultar a priori una preocupación menor desde el presente, en la realidad equivale a usar medidas que pueden diferir entre sí de metros a centenares de metros e incluso kilómetros. Así ocurre si se considera la legua geográfica, de 6 361 metros; la común, de 5 572; de hora de camino; legal, de 4 179 metros. En el caso que nos ocupa se puede suponer el uso de la común, precisamente por su mayor probabilidad. Lo que nos arrojaría una extensión de 77.62 Km² en la época, muy lejos de los actuales 169.29 Km². Con un perímetro de 33 432 metros, también muy alejado de los actuales 70 426.58.

Explicar esto requeriría apoyarse en varios factores, algunos ya señalados, como la probable discrepancia en la unidad de medida, pero también en la vaguedad de las indicaciones sobre su forma, así como en la evolución que la misma ha podido tener. Algo que en el intervalo considerado probablemente tenga un saldo positivo, en tanto que se trata de un núcleo muy relevante en su contexto, por lo que su potencia administrativa, económica y demográfica en la zona pudo condicionar dinámicas de asimilación geográfica.

Sin duda alguna, un aspecto que sorprende desde la óptica presente es la mayor diversidad de cultivos en la Montilla moderna. Algo que requiere contextualizar nuestro pensamiento en la época. El papel del autoconsumo y la garantía de subsistencia estaba mucho más condicionado por las capacidades del núcleo familiar para garantizar su propio sustento, en la medida en que las obras de beneficencia y socorro eran muy limitadas. No existía un sistema de protección social equiparable al actual. De ahí que el papel de huertas y la diversidad de cultivos de secano y regadío en los alrededores de la ciudad y las villas colindantes fuese fundamental para garantizar el sustento municipal. Por supuesto, el resto era cubierto por una actividad comercial que todavía no había despegado ni era comparable en su capacidad de abastecimiento a la actual.

Así, el dominio del monocultivo olivarero de secano, muy reciente en el tiempo, aunque a día de hoy parezca imposible considerar la existencia de otro escenario para la gente no iniciada en los procesos geohistóricos, no era relevante ni dominante. Por tanto, no solo la actividad económica estaba condicionada por este hecho, sino también la estructura del propio paisaje. También se da a conocer toda una diversidad de sistemas de trabajo de la tierra en 2, 3 y 4 hojas, con usos del barbecho muy condicionados por la calidad de los suelos. En la actualidad tanto las técnicas de regadío como la mayor garantía de acceso al agua, mediante los sistemas de pantanos que cubren toda España, permiten una explotación extensiva que ha llevado a Jaén y extensas partes de Andalucía, entre las que destaca Córdoba, a erigirse en una agricultura de una producción muy potente con la que cubrir las carencias asociadas a su monocultivo mediante el uso de la actividad comercial local, nacional e internacional.

No se podría cerrar este bloque de cuestiones si abordar el cambio copernicano que supone la transición del antiguo al nuevo régimen en cuanto a las limitaciones de establecimientos de actividades económicas en cualquier sector. Consta explícitamente en las respuestas generales el impedimento del señorío del municipio para la implantación de nuevos ingenios al tiempo que establece costes de uso para los existentes, de su pertenencia, como los molinos. Así el carácter monopolista

tradicional ha cambiado para establecerse una suerte de libre competencia en la que la posibilidad de establecer actividades económicas ligadas a patrimonio inmueble es posible por parte de cualquier persona con la capacidad para ello.

El segundo bloque establece un recorrido sobre los tipos de actividades económicas, realmente interesante. Sea para constatar la ausencia de actividades mineras como especialmente las apícolas, desaparecidas en la actualidad, pero que llegó a contar con más de 2 000 panales en la ciudad y su entorno. El cambio de paisaje, el empobrecimiento asociado a las formas subarborescentes con flor o la propia especialización del sector, entre otros muchos factores, seguramente han tenido que ver con este cambio.

También es destacable la transformación del sector ganadero, que desde la Edad Media ha vivido un recurrente proceso de repliegue o condicionamiento fuerte ante las actividades agrícolas, con excepciones muy contadas en España, de la que la más destacada es la Dehesa. En el caso que nos ocupa, se trata de una reducción significativa de la diversidad de especies y de cantidad de explotaciones y cabezas, algo que guarda una causalidad directa con la preeminencia del uso del suelo para fines agrarios (olivarera y vitivinícola de forma mayoritaria).

Cierra el bloque la consideración de la población. Se trata de una de las transformaciones más relevantes y más complejas. En términos absolutos la población del municipio actual es claramente superior a la de la Montilla moderna, además se constata que tiene un papel relevante en su contexto comarcal y regional. Sin embargo, esto no es óbice para que el patrón de ocupación espacial sea similar, con una escasa relevancia de la población en diseminados. La población española moderna era tendente a su envejecimiento, especialmente fuera de las grandes áreas industriales algo en la actualidad Montilla consigue contener debido a sus actividades económicas, siendo muy próxima en valores promedio a la de ciudades tan dinámicas como Málaga, a la que la alejan menos de dos años de edad promedio (44 vs 42, 1 para 2020).

El tercer bloque aborda cuestiones muy relevantes para la hacienda y la estructura económica del país. Así en la época moderna una de las

actividades más destacadas era la textil (paños), de ahí que se contará con preguntas específicas al efecto, así como otras actividades que hoy día definiríamos como liberales y que incluyen a comerciantes, médicos o boticarios, entre otros. Cierra el bloque la pesquisa sobre los tipos de trabajo que se desempeñan en el municipio y la categoría profesional de quienes la ejercen. Con esto se garantiza una radiografía detallada que es coherente con la foto actual, si bien la estructura de oficios implicados ha cambiado significativamente. En unos casos por simplificación de categorías, pero en otros, los más, por una tendente especialización temática, como ocurre con todas las actividades profesionales ligadas al derecho, la medicina o la economía.

5. CONCLUSIONES

Conocer el pasado es importante, entender cómo se construye el presente es insoslayable. Por tanto, los esfuerzos orientados a la transferencia del conocimiento de las fuentes primarias y su utilidad contemporánea son tan necesarios como pertinentes.

La presente ha tenido por objetivo conocer y contrastar las fuentes de información pretéritas, representadas aquí por el catastro de Ensenada. Demostrando así que todavía hay mucho que aprender de los registros y que todavía es mucho lo que se puede hacer para mejorar la percepción e implicación de la sociedad general en los mismos.

Las transformaciones que se han podido señalar para el municipio de Montilla son solo un ejemplo de cómo es necesario identificar factores, explicar semejanzas y discrepancias, evitar caer en ejercicios de presentismo o anacronismo. Esta estrategia de apertura didáctica es aplicable a contextos formales (universitarios y preuniversitarios) como informales (el trabajo con las gentes de un municipio para que conozcan y valoren en su justa medida la historia del lugar en el que viven).

Una aproximación que fomenta, además, un espíritu de rigor y objetividad que supere ejercicios de simplificación o sesgo ideológico tan habituales en los últimos lustros. Esperamos que este tipo de propuestas se sigan enriqueciendo con nuevos aportes tanto en el entorno académico como fuera del mismo. Tarea con la que, desde la modestia de nuestras capacidades, seguiremos comprometidos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido posible gracias al Proyecto de I+D+i, Referencia: PID2019-106735GBC22, “Avanzando en la modelización: Fuentes catastrales y paracatastrales en el Antiguo Régimen. Territorio, población, recursos, funciones”. Subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Dirigido por la Catedrática de Historia Moderna Soledad Gómez Navarro, de la Universidad de Córdoba.

7. REFERENCIAS

- Arroyo Ilera, F. (2002). El Catastro de Ensenada y el Diccionario Geográfico. CT: Catastro, 46, 89-98.
- Bringas Gutiérrez, M. A. (2005). El Catastro de Ensenada y la metrología castellana del siglo XVIII. CT Catastro, 53, 93-130.
- Bugella Altamirano, M. (2006). Montilla según las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada, 1752. AECSH-Excmo. Ayto. Montilla.
- Camarero Bullón, C. (2002a). El Catastro de Ensenada, 1749-1759: Diez años de intenso trabajo y 80.000 volúmenes manuscritos. CT: Catastro, 46, 61-88.
- Camarero Bullón, C. (2002b). El catastro de Ensenada: Magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos (1749-1756). En El Catastro de Ensenada. Magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos. Dirección General del Catastro.
- Camarero Bullón, C., Ferrer Rodríguez, A., & Gámez Navarro, J. (2001). El proceso de elaboración del catastro de Ensenada en el Reino de Jaén. CT: Catastro, 43, 96-136.
- Cortés Dumont, S., & Gómez Navarro, M. S. (2020). Algo de lo que saber más: Bienes temporales de las religiosas. Aguilar de la Frontera, Córdoba, a mediados del Setecientos. La Clausura femenina en España e Hispanoamérica: Historia y tradición viva, 453-480.
- Cortés Dumont, S., & Martínez Romera, D. (2021). Explotación Geográfica del Catastro de Ensenada en Educación Superior. El Ejemplo de Aguilar de la Frontera.
- Ferrer Rodríguez, A. (2002). La documentación del Catastro de Ensenada y su empleo en la reconstrucción cartográfica. En El Catastro de Ensenada. Magna averiguación fiscal para alivio de los vasallos y mejor conocimiento de los reinos: 1749-1756 (Ignacio Durán Boo (coord.),

- Concepción Camarero Bullón (coord.), pp. 399-411). Ministerio de Hacienda, Centro de Publicaciones y Documentación.
<http://www.catastrolatino.org/documentos/ferrerrespanol.pdf>
- Ferrer Rodríguez, A., Nieto Calmaestra, J. A., & Camarero Bullón, C. (2000). La organización territorial de la provincia de Jaén, 1750-2000: Permanencia y cambio. CT: Catastro, 39, 19-50.
- Gómez Navarro, M. S., & Lama Romero, E. (2020). Ensenada en el Bachillerato: Territorio, población y poblamiento en el Reino de Córdoba a mediados del Setecientos: Ensenada in Baccalaureate: Territory, population and settlements in the kingdom of Córdoba in the mid-eighteenth-century. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35(1), 107-128.
- Guerrero Elecalde, R. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35(2), 55-69.
- Guerrero Elecalde, R., & Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5, 111-128.
- López Ontiveros, A. (1999). El catastro de Ensenada y las medidas de tierra en Andalucía. Revista de estudios regionales, 59, 191-206.
- Molina Recio, R. (2018). Historia Económica y social. Catastro de la Ensenada. PHE-AEHE, 40.
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada, al alcance del aula. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 85, 64-68.
- Naranjo Ramírez, J. (2001). El catastro de Ensenada en Córdoba: La operación piloto de Fernán Núñez. Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes, 79(140), 197-210.
- Navarro, S., Guzmán, T., Martínez Romera, D., & Ramos, K. (2021). Una exigencia para conocer bien el Catastro de Ensenada: La Interdisciplinariedad.
- Olmedo Sánchez, Y. V. (2019). Mujeres propietarias de inmuebles en Lucena a mediados del siglo XVIII: datos a través del Catastro de Ensenada. Tiempos modernos, 19, 164-175.
- Rueda Solano, J. (2015). Las posibilidades del Catastro de Ensenada para la " historia local": Alhaurín el Grande (Málaga) en el siglo XVIII.
- Valderas García, L. (2008). Estudio documental del Catastro de Ensenada para la villa de Valdepeñas de Jaén. Elucidario, 6, 273-286.

OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL

JORGE CONDE LÓPEZ

ESIC Business & Marketing School

ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA

ESIC Business & Marketing School

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de contenidos históricos en los Grados de Ciencias Sociales (CC.SS.) y Jurídicas plantea graves problemas cognitivos para los estudiantes universitarios relacionados con la formación educativa recibida en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y con la rigidez de los planes de estudio universitarios en España.

Salvo excepciones, la enseñanza universitaria en Ciencias Sociales — Historia incluida—, sigue basándose en la clase expositiva tradicional: la transmisión de un conocimiento inamovible sin tener en cuenta los modelos mentales del alumno y poniendo énfasis en la capacidad de memorización. En otras palabras, el modelo didáctico de “transmisión de contenidos”, en detrimento del competencial.

Además, muchos planes de estudio universitarios continúan concibiendo la Historia como una suma arbitraria de acontecimientos pasados cuya utilidad estribaría en hacer del mundo “un lugar mejor” por el mero hecho de recordarlos (Calder, 2006, p. 1.363).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta intervención educativa es darle la vuelta a la metodología tradicional de enseñanza de la asignatura Historia del Mundo Actual —impartida en el primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (RR.PP.)— debido a su ineficacia didáctica.

El objetivo principal se divide en varios objetivos específicos:

- Mejorar la formación académica de los estudiantes universitarios, incrementando las habilidades de razonamiento histórico de éstos.
- Transmitir la relevancia del razonamiento histórico para gestionar la información en la era digital.
- Incrementar la alfabetización visual de los estudiantes, especialmente importante en su titulación debido a la sobreabundancia de este tipo de información.

El contexto de nuestra propuesta es el Grado en Publicidad y RR.PP., que forma parte de los estudios de las facultades de Ciencias de la Información. Por ello, es necesario adaptar la asignatura Historia Mundo Actual a las características específicas de los alumnos del ámbito de la información y la comunicación: un gran interés por cualquier forma de cultura visual y audiovisual, capacidad de análisis, aptitudes para mostrar a través del relato su visión de la realidad, una gran adaptación al cambio, alto nivel de creatividad, carácter comunicativo y capacidad de trabajo colaborativo y en equipo, y un vivo impulso de entender el presente.

La Historia del Mundo Actual es sinónimo de historia del presente, historia próxima e inmediata. Se trata de etiquetas recientes —de 1945 en adelante— que sirven para definir el enfoque del estudio de la historia de los momentos más cercanos a la actualidad. Sin embargo, para nuestros estudiantes, que habitan una suerte de “presente permanente” (Hobsbawm, 1994: 3) en el que todo parece haber sido siempre como ahora y presuponen que seguirá siendo siempre así, la Historia parece quedar “demasiado lejos”.

Por otra parte: ¿de dónde viene la idea de que la Historia es sólo lo que no es presente? La verdad es que no hay Historia posible si se excluye de ella el presente por ser externo. La Historia del Mundo Actual es presente, es lo vivido, lo que está al alcance de la mano, del testimonio directo, de nuestras generaciones —tres— precedentes: un lugar cada vez más frecuentado, aunque aún poco conocido.

Se trata, pues, de la historia vivida frente a la historia heredada que, obviamente, debe conocerse; de la conciencia formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar. La Historia no es sólo el fardo soportado (parafraseando a Hegel), sino el registro de una experiencia donde se unen la memoria directa —historia vivida— y la memoria adquirida —historia heredada— sin solución de continuidad. Para integrar ambas, debe construirse un ámbito histórico del presente. Y este es el ámbito de nuestra experiencia docente.

Peter Burke (1996; 2003) habla, además, de un equilibrio entre los hechos y su narración proponiendo una narrativa donde puedan distinguirse bien descripción y análisis: los sucesos particulares sirven para revelar el contexto (histórico, cultural, social, pensamiento, etc) en que se produjeron. Propone múltiples puntos de vista, múltiples interpretaciones (la voz del historiador es sólo una entre varias), y una nueva narración con sensación de fluidez del tiempo (incluye hechos, interpretaciones y contexto): un verdadero *storytelling*.

Además, la narrativa de la historia del presente difiere de la anterior al poder acceder a ella directamente, al ser una buena parte de sus fuentes, tanto primarias como secundarias, audiovisuales. Es el signo de los tiempos vividos: la fotografía, el audio y el video han constituido, en la mayor parte de los casos, la materia de la que están hechas esas fuentes. La misma que forma parte de los fondos de los archivos de los medios de comunicación —televisión, fundamentalmente—, ya muchos de ellos accesibles a través de Internet. La misma que integra los álbumes y las videotecas familiares. La misma que es el día a día de las redes sociales (RR.SS.) y el ámbito de conocimiento más directo de la generación que integra y da forma a nuestras aulas universitarias.

Debemos evitar la destrucción del pasado, señala el historiador británico Eric Hobsbawm, de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia del individuo con la de generaciones anteriores. Se trata, mal que nos pese, de uno de los fenómenos más característicos y extraños desde finales del siglo XX. De acuerdo con él, los hombres y mujeres viven hoy sin relación alguna con el pasado, lo cual da al historiador gran trascendencia: recordar lo que otros olvidan (1994, p. 3). Estamos a tiempo de evitarlo.

3. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la Historia del Mundo Actual en la era digital parte de una realidad descorazonadora: nuestros métodos de enseñanza tienen muy poco que ver con la realidad cotidiana de los estudiantes. En efecto, aunque la Generación Z ha crecido rodeada de pantallas digitales con toda clase de información (cuyos efectos cognitivos todavía desconocemos), la enseñanza histórica continúa sin aprovechar la mayoría de los medios digitales para creación de contenido que los estudiantes usan constantemente en su día a día. Irónicamente, los historiadores sí los utilizan con frecuencia en su trabajo de investigación. Es especialmente grave que no se estén aprovechando las posibilidades de la Web 2.0 desde el punto de vista de la conexión entre usuarios y la creación de contenido (Kelly, 2012: 102-103). Hoy en día, la Historia ya no sólo compite con el cine o la televisión, sino que ahora también se enfrenta a YouTube, Twitter *e tutti quanti* en la construcción de la memoria colectiva (Coventry *et al*, 2006, p. 1383; Wineburg *et al*, 2007).

Al mismo tiempo, la Historia parece estar más presente que nunca en el discurso público, al menos como arma arrojadiza. Lo hemos visto recientemente en el caso español con la República y la Guerra Civil (Junquera, 2021, 30 de junio) o las reparaciones a los judíos sefardíes (Casey, 2021, 24 de julio), pero también en el Reino Unido y Francia respecto al colonialismo (The Economist Group, 2021, 13 de mayo) y en los Estados Unidos en relación con el legado de la esclavitud y el racismo (Schuessler, 2021, 2 de julio). Al mismo tiempo, estas polémicas históricas van acompañadas de la alarma recurrente ante la supuesta

falta de conocimientos históricos básicos de los jóvenes universitarios en comparación con sus padres y abuelos (Wineburg, 2004).

Pero si algo ponen de manifiesto los estudios al respecto, el principal problema al que se enfrentan los docentes universitarios no es que los estudiantes no sepan Historia, es que no entienden qué es la Historia. Y no lo saben porque nadie se lo ha enseñado en sus quince años de educación preuniversitaria. En efecto, un número significativo de los docentes de Educación Secundaria en España tienen una concepción cuando menos vaporosa de la disciplina que imparten: si bien se han visto obligados a memorizar muchos hechos históricos tanto para sus estudios como para los concursos de acceso a sus plazas, no sabrían decir qué diferencia el razonamiento histórico del matemático. Para ser justos, el obsoleto proceso selectivo de la administración pública no los prepara en lo más mínimo para enseñar competencias históricas en el siglo XXI (Sánchez Padilla, 2021).

Pero gran parte de la culpa recae en el nefasto diseño de los planes de estudio del Grado en Historia. Como es conocido, los historiadores nunca hemos tenido mucha curiosidad por saber sobre los procesos cognitivos del aprendizaje y, como consecuencia, hemos renunciado hasta la fecha a crear una pedagogía específica de la disciplina, como sí existe en Medicina, Derecho, etc, de tal manera que los estudiantes aprendan “formas de ser enseñados que les requieran hacer, pensar y valorar lo que los profesionales de su campo están haciendo, pensando y valorando” (Calder, 2006, p. 1.361). De esta manera, hasta la fecha los historiadores han sido los grandes ausentes en los debates sobre la enseñanza de la Historia.

Salvo excepciones, los estudiantes (y futuros docentes) de Historia en las universidades españolas no aprenden cómo trabajan los historiadores en la práctica ni en qué consiste realmente el razonamiento histórico: por el contrario, lo único que la mayoría de ellos aprenden en sus estudios de Grado es a recordar una serie de hechos en un examen (Kelly, 2012, p. 8; Spoehr y Spoehr, 1994). Esta distorsión del conocimiento histórico se basa en una aplicación acrítica de la taxonomía de Bloom en la que la Historia consistiría en resumir una serie de hechos conocidos y evaluarlos (Wineburg, 2018, pp. 81-92). Pero si esto fuera

realmente así, ¿qué diferenciaría la Historia de la Biología, excepto los hechos que hay que recordar? (Calder, 2002, 1 de marzo).

Los historiadores deberíamos saberlo mejor: rara vez hay una única respuesta correcta para una cuestión histórica (Kelly, 2012: 92). Siguiendo la definición de Sam Wineburg, la esencia del verdadero razonamiento histórico “descansa precisamente en nuestra habilidad para navegar el áspero paisaje de la historia, en atravesar el terreno que se encuentra entre los polos de la familiaridad y la distancia con el pasado” (Wineburg, 1999, p. 83). Es precisamente esa tensión entre lo familiar y lo extraño la que caracteriza los mejores trabajos históricos (Wineburg, 2018, pp. 93-100). Pero aprender a razonar históricamente no es un proceso natural ni automático: de hecho, va en contra de nuestra forma convencional de ver el mundo. Por eso resulta mucho más fácil aprender nombres y fechas (Wineburg, 1999, p. 84).

Llegar a un conocimiento histórico maduro requiere tiempo y práctica para familiarizarse con el análisis de las fuentes primarias. Como sabemos, la evaluación crítica de las fuentes se encuentra en la base del trabajo histórico (Bloch, 1949). Tristemente, salvo excepciones, sólo los estudiantes de Historia que realizan estudios de posgrado llegan a familiarizarse con el análisis de fuentes primarias. Por tanto, hasta que no abandonemos la filosofía de los hechos primero y empecemos a enseñar a los estudiantes cómo se hace la Historia, seguiremos produciendo anticuarios en lugar de historiadores.

No obstante, la formación de los docentes de Educación Secundaria sólo es una parte del problema. Una vez llegan a la universidad, los estudiantes se enfrentan a la pesada losa del modelo didáctico dominante en todas las carreras. Aunque la mayoría de los docentes de Historia en los Grados de CC.SS. y Jurídicas sí son historiadores profesionales, su formación didáctica deja mucho que desear: desgraciadamente, los estudios de doctorado en España (a diferencia de otros países) no dedican ninguna atención a la pedagogía de la enseñanza. En su lugar, los nuevos profesores desarrollan sus estrategias docentes sobre la base de la tradición, las impresiones anecdóticas y la sabiduría popular acerca de lo que funciona mejor en el aula (Pace, 2004, p. 1.172). Por defecto, los docentes acaban siguiendo el llamado “modelo de

transmisión”, en el que los profesores transmiten la verdad a sus estudiantes a través de interminables clases expositivas (Bain, 2004, pp. 48-49; Moradiellos, 2015, 24 de marzo). Consciente o inconscientemente, siguen la llamada “teoría del desván” del aprendizaje histórico, según la cual los estudiantes pueden acumular hechos históricos en su memoria para usarlos después igual que los dueños de una casa guardarían los muebles sin usar en su desván (Calder, 2006, p. 1.361).

Pero hoy en día sabemos que los estudiantes no son tablas rasas que absorben la verdad transmitida en clase por sus profesores, sino que sólo aprenden una vez se vuelven conscientes de que sus modelos mentales de la realidad son insuficientes (Bain, 2004, pp. 26-30). En los últimos años, la evidencia de que la clase expositiva es un método de aprendizaje muy poco eficaz para cambiar esos modelos mentales previos no ha hecho más que crecer (Bruff, 2019, pp. 45-48), especialmente en una era en la que el profesor compite por la atención de sus estudiantes en el aula con ordenadores portátiles, teléfonos móviles y tablets (Kelly, 2012, pp. 8-10). Igualmente, recientes estudios han puesto de manifiesto que las clases interactivas y las discusiones son mucho más útiles para que los estudiantes entren en el llamado “espacio de los problemas históricos” (Reisman, 2015). Además, Internet ha hecho las cosas todavía más difíciles al elevar el nivel de la competencia: si lo desean, hoy en día los estudiantes pueden encontrar en cuestión de minutos cursos online gratuitos de los profesores más celebrados de cada disciplina en todo el mundo (Oakley y Sejnowski, 2019).

Sin embargo, antes de cambiar el modelo didáctico debemos hacernos una pregunta esencial: ¿qué utilidad tiene aprender Historia del Mundo Actual para los estudiantes de los Grados de CC.SS. y Jurídicas? Si bien la investigación sugiere que es preferible enseñar a los estudiantes cómo se hace la Historia en lugar de hacerles regurgitar una ristra de datos históricos, el objetivo no puede ser convertirlos en historiadores. Por el contrario, en la era digital la principal utilidad de la Historia para estos estudiantes estaría en su capacidad para alfabetizarles digitalmente: esto es, para enseñarles a construir criterios de verificación de la información en el mundo digital un poco más sofisticados que el orden de resultados del buscador de Google (Wineburg y Reisman, 2015;

Wineburg, 2018, pp. 139-159). No en vano, se ha puesto de relieve la utilidad de los métodos históricos para otras Ciencias Sociales como la Economía por los mismos motivos (Hansen & Hansen, 2016).

Para una generación cuya primera (y, en muchos casos, única) biblioteca es Google, esto resulta crucial. Saber utilizar inteligentemente la Wikipedia o el buscador de Google son competencias digitales que nuestros estudiantes necesitan saber, pero que no están aprendiendo (Bruff, 2019, pp. 174-177; Kelly, 2012, pp. 96-101; Wineburg y Ziv, 2020, 6 de noviembre). Y la Historia tiene mucho que decir al respecto.

Es lícito reconocer que se trata de una empresa preñada de dificultades. En efecto, hay un creciente coro de voces que consideran que el actual modelo de curso introductorio de Historia, basado en cubrir largos períodos de tiempo y una masa ingente de acontecimientos históricos, es inservible y debe modificarse radicalmente (Calder, 2006; Sipress y Voelker, 2011). De hecho, algunos estudios sugieren que el exceso de datos aislados sin una estructura explicativa clara puede disminuir el conocimiento histórico de los estudiantes (Pace, 2004, pp. 1.177-1.178). Al mismo tiempo, el impacto social de los cursos introductorios es muy superior al de cualquier otra asignatura histórica, pues en la inmensa mayoría de los casos se trata de la última clase de contenido histórico que los estudiantes universitarios van a recibir en sus vidas.

Aunque hay múltiples propuestas y no existe un único enfoque aceptado, las mejores iniciativas de innovación docente tienen varios principios en común que han guiado nuestra intervención educativa.

En primer lugar, la tecnología digital no es ninguna cura milagrosa por sí misma y no mejora nada a menos que hayamos pensado en los fines didácticos para los que la queremos emplear (Bruff, 2019, pp. 1-4). Aplicar la tecnología sin un propósito específico puede ser incluso contraproducente. De hecho, algunos autores ya han empezado a alertar sobre los efectos nocivos de herramientas tecnológicas tan comunes como el correo electrónico (Newport, 2021, 26 de febrero).

En segundo lugar, como vemos en las recientes controversias públicas, la Historia no va a desaparecer. La cuestión es quién la va a enseñar. Si los historiadores no aprendemos a utilizar la tecnología digital para

hacerlo, otros lo harán por nosotros, y no necesariamente mejor: es el llamado proceso de desintermediación que afecta cada vez a más sectores. Por ejemplo, hasta hace unos años las agencias de viajes disfrutaban de una posición dominante en la organización de los viajes por avión. Hoy en día la mayoría de los vuelos son reservados por los propios usuarios a través de Internet y las agencias de viajes sobreviven ocupando nichos muy específicos (Kelly, 2012: 28-29). En otras palabras, los estudiantes van a utilizar Internet para aprender (y hacer) Historia queramos o no, y precisamente por ello debemos enseñarles a usar esta potente herramienta con el mismo rigor que emplean los historiadores en sus trabajos de investigación.

En tercer lugar, la desintermediación tiene sus límites. Es hora de deterrar una vieja ilusión asociada con la aparición de Internet: la idea de que los mediadores (llámense editores, periodistas o figuras de referencia) iban a desaparecer cuando la sociedad pudiese acceder directamente al conocimiento. Precisamente lo que ha puesto de manifiesto el advenimiento de la Sociedad de la Información es la confusión generalizada para distinguir el ruido de los datos (Silver, 2012). Aunque hoy en día cualquiera disponga de todos los hechos históricos en su teléfono móvil, sigue necesitando que alguien le explique su significado. Las fuentes de autoridad no han desaparecido, simplemente han cambiado: si algo pone de manifiesto el fenómeno de los *influencers*, es que la sociedad sigue necesitando figuras de referencia que jerarquicen la información. Una vez más, si no queremos que la jerarquía de la información histórica la decida un *YouTuber* o un *Instagrammer*, los docentes debemos dominar el lenguaje del mundo digital.

Por último, el uso de la tecnología digital en el proceso de aprendizaje debe abandonar la visión tradicional de Internet como un lugar donde encontrar y/o depositar información y reconocer que la tecnología digital se basa hoy en día en la producción de contenido. Cuando llegan a la universidad, los estudiantes ya tienen años de experiencia en la creación de contenido en Internet (Kelly, 2012, pp. 10-12). Obviamente, en la mayoría de los casos ese contenido no tiene necesariamente un carácter histórico (excepto a un nivel autobiográfico) y no les ha ayudado a analizar críticamente la información digital. Por tanto, aprovechar la

creatividad de los estudiantes para enseñarles a crear contenido fiable online debería estar entre las prioridades de los docentes de Historia en la era digital.

4. METODOLOGÍA

Han sido varios los intentos previos de acercar el interés de los alumnos a la materia más allá de la mera exposición, clase magistral y memorización de contenidos para que la activación competencial de la materia se cumpliera. Los elementos manejados han sido fundamental, y sucesivamente, el trabajo y análisis de textos de fuentes primarias (cierto que poco exitoso a pesar de su importancia), el uso de las noticias de actualidad y su conexión con hechos históricos pendientes de resolver aún —conflictos como el de Palestina e Israel, guerras como la de Siria, sentencias de tribunales internacionales a causa del reconocimiento de genocidios, etc.— y, posteriormente, la utilización de elementos audiovisuales: fotografía —imágenes icónicas fácilmente reconocibles y capaces de despertar interés por su temática o impacto visual— y cine —títulos de ficción y documentales de los cuáles se insertaban escenas y, en ocasiones, se visionaban por completo—, completando la secuencia de contenidos expuestos con el apoyo de presentaciones en PowerPoint. Todos estos elementos, de un modo u otro, siguen siendo utilizados en el aula.

Finalmente, y aun siendo importante, más que la forma en sí de la exposición y los métodos didácticos utilizados (o como complemento de los mismos), nos pareció que era más oportuno reflexionar acerca de la evaluación. Acerca de los resultados que pueden obtenerse y medirse a través de la reflexión realizada sobre los contenidos, no sobre su memorización irreflexiva. Es decir, construir un modelo de trabajo y evaluación que permitiera aprender a trabajar como lo hace el historiador: utilizando fuentes pertinentes (escritas, orales, audiovisuales, etc.), e interpretándolas. Construyendo el relato de los hechos y haciendo una interpretación crítica.

Para ello ideamos, y presentamos aquí, los dos elementos contruidos y adaptados a lo largo de varios cursos:

- 1) En primer lugar, una práctica transversal al cuatrimestre que denominamos *Cartografía de nuestro entorno* (Apéndice 1). Es un trabajo de equipo que se basa en la indagación en el pasado inmediato de las familias de los alumnos y les hace convertirse en historiadores por un semestre. Plantear la historia vivida — frente a la historia heredada: un fardo pesado— como una propuesta historiográfica, lo que llamamos presente, pero otorgándole un significado histórico: Presente Histórico, o percepción real por parte de los sujetos sociales.

Los historiadores refieren a menudo la historia vivida como como la Ley de las Tres Generaciones: sobre este modelo se trabaja esta Cartografía familiar como una indagación hacia atrás de tres generaciones alcanzables a través de las fuentes primarias, secundarias y el testimonio oral de padres y abuelos (alcanzables) y bisabuelos (más raramente alcanzables salvo por testimonio de los anteriores).

Cada grupo de trabajo (de 5 a 6 alumnos) obtiene esas fuentes y testimonios de sus propios familiares, posteriormente realiza una puesta en común de las experiencias más importantes de los mismos y construye una familia “ficticia” con un familiar de cada alumno (2 bisabuelas/los, 2 abuelas/los, 2 madres/padres), que permiten reconstruir en un contexto determinado (vida cotidiana, política, migraciones, conflictos, etc.) la Historia desde la II República hasta la actualidad.

- 2) En segundo lugar, hay una prueba final escrita consistente en plasmar en un *storytelling* crítico y reflexivo —nunca enumerativo o enunciativo— el encuentro imaginario entre dos ciudadanos procedentes de dos lugares contrastados del planeta, plasmando la diferente lógica del transcurrir de sus vidas. Para ello, los alumnos hacen uso de los contenidos cubiertos en el cuatrimestre a través de clases interactivas, que han incluido un recorrido por las principales regiones del mundo entre 1945 y 2019: América, Europa, África, Asia y Oceanía.

En la prueba aparecen 42 fotografías de personajes, acontecimientos o lugares y el relato debe pasar obligatoriamente por, al menos, 10 de ellas (Apéndice 2). El hilo conductor del examen debe ser el encuentro entre esas dos personas (conviene definir las: sexo, edad, origen, etc), teniendo en cuenta los condicionantes y vicisitudes (políticos, económicos, sociales, bélicos, culturales, etc.), así como los interrogantes que se plantea cada uno en el siglo XXI tras haber vivido la segunda mitad del siglo XX, siendo posible contrastar dos caras de una misma realidad como seres humanos contemporáneos:

- a. Derechos humanos o genocidio;
- b. Desarrollo o subdesarrollo;
- c. Guerra o paz;
- d. Igualdad o racismo;
- e. Libertad o autoritarismo;
- f. Keynesianismo o neoliberalismo;
- g. Capitalismo o socialismo;
- h. Rebeldía o conformismo;
- i. Revolución o inmovilismo.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Nuestra propuesta parte de la convicción de que el aprendizaje es diferente para disciplina académica y las estrategias genéricas para mejorarlo resultan poco efectivas. En otras palabras, no se puede mejorar sustancialmente el aprendizaje histórico sin familiarizarse adecuadamente con los procedimientos epistemológicos de la disciplina. Igualmente, no existen recetas universales que puedan aplicarse en cualquier contexto cultural o institucional (Pace, 2004, pp. 1.175, 1.183). Nuestro enfoque, por tanto, es cualitativo y no pretende ser universalmente extrapolable.

Por otro lado, a la hora de discutir los resultados de nuestra intervención, nuestras expectativas son realistas. No hay que olvidar que las mejoras en el aprendizaje de las estudiantes relacionadas con la tecnología son muy sutiles y, a menudo, difíciles de medir o cuantificar

(Kelly, 2012: vii). Incluso las reformas pedagógicas más exitosas sólo han mostrado mejoras incrementales de las competencias históricas (Calder, 2002, 1 de marzo; Díaz *et al*, 2008, p. 1.221). Como ya se ha dicho, los estudiantes de la Generación Z son nativos digitales, no capacitados digitales: si bien son adeptos usando la tecnología, son muy reticentes a aprender con ella al concebirla exclusivamente como una fuente de ocio y gratificación inmediata. Precisamente uno de los propósitos de nuestra intervención era romper esa barrera artificial entre tecnología y aprendizaje.

En segundo lugar, es preciso entender los cuellos de botella en el entendimiento de nuestros estudiantes. Al empezar el curso, Historia del Mundo Actual no les parece una asignatura prioritaria ni poseedora de valor intrínseco para su carrera. Además, los estudiantes de Publicidad y RR.PP. llegan a esta asignatura arrastrando un modelo mental profundamente equivocado de qué es la Historia. En la mayoría de los casos, lo único que han aprendido es que la Historia son una serie de hechos objetivos que hablan por sí mismos (Díaz *et al*, 2008, pp. 1.212-1.213). Dado el tradicionalismo de la formación recibida, su reacción inicial ante estas pruebas es de desconcierto e incluso rechazo.

Nuestra intervención parte de la dificultad de comunicar en qué consiste el razonamiento histórico. En lugar de limitarse a hacer una crítica fácil de la ignorancia histórica de nuestros estudiantes, es preciso reconocer el abismo de distancia entre sus nociones históricas y las de los profesionales de la disciplina (Díaz *et al*, 2008, pp. 1.212-1.217). El primer paso, por tanto, debe ser reconciliar las premisas simplistas de los estudiantes (los hechos históricos son verdad, la Historia es objetiva, etc) con la complejidad y ambigüedad de la disciplina (Coventry *et al*, 2006, pp. 1.383-1.386).

En general, los estudiantes de Publicidad y RR.PP. manifiestan grandes problemas para conectar el contexto histórico con las fuentes que analizan. Por ello, dada la dificultad de que los estudiantes aprendan todas las competencias históricas básicas en un curso introductorio (Díaz *et al*, 2008, p. 1.223), nuestras pruebas se centran en practicar la contextualización de fuentes primarias (Reisman y Wineburg, 2008). Esta competencia histórica es especialmente relevante debido al

individualismo y presentismo innatos de los estudiantes a la hora de afrontar el pasado (Pace, 2004, pp. 1.178, 1.180). En particular, buscamos que los estudiantes mejoren su alfabetización visual aprendiendo a contextualizar históricamente las fuentes visuales (Coventry *et al*, 2006, pp. 1.374-1.376).

El trabajo en equipo se divide en distintas etapas entregables. De esta manera, los estudiantes tienen tiempo de practicar la contextualización histórica y recibir feedback para mejorar su trabajo sin miedo a que su calificación se vea perjudicada (Bruff, 2019, pp. 27-53). En definitiva, tratamos de separar la evaluación de la calificación numérica, retrasando esta hasta el final (Bain, 2004, pp. 150-172).

Cuando empiezan el trabajo, la mayoría de los estudiantes tienen un escaso conocimiento del pasado de sus familias. Además, les cuesta conectar su experiencia familiar con el contexto histórico porque mantienen una separación radical entre la vida personal y los grandes acontecimientos históricos. No obstante, reconstruir la historia familiar tiene una importante ventaja: los estudiantes sí perciben una narrativa coherente en la vida de sus familiares, aunque les resulte invisible el contexto histórico del período. Con el paso de las semanas, algunos estudiantes empiezan a ser capaces de establecer conexiones entre el contexto histórico que rodea a sus familiares y sus decisiones vitales. En este sentido, las herramientas digitales que utilizamos (mapa de migraciones familiares en Google Earth, línea del tiempo digital en Prezi, etc) fortalecen estas conexiones.

Dado que la fuente principal de información es el testimonio oral de sus familiares, preparar las entrevistas con rigor académico es una tarea crucial. Este es el momento del curso en el que los estudiantes ejercen por primera vez como historiadores en la práctica. Dada la importancia de la tarea, es necesario ofrecer guías de trabajo a los estudiantes que les sirvan de andamiaje (“scaffolding”) para resolverla adecuadamente. Posteriormente, las entrevistas se convierten en el hilo conductor del trabajo y demuestran la competencia de los estudiantes en el análisis de fuentes primarias. No todos los estudiantes muestran el mismo nivel de progreso en esta tarea, pero los mejores trabajos manifiestan una comprensión más sofisticada del pasado al acabar el curso.

Dada la naturaleza de la carrera que están estudiando, hemos buscado que el resultado final sea una historia digital que combine imágenes, música y palabra escrita. Con este planteamiento seguimos la creciente incorporación de las historias digitales como herramientas de aprendizaje multimedia que incrementan la capacidad de aprendizaje de los estudiantes al hacerles revisar su tarea desde diferentes ángulos sin caer en el tradicional ensayo escrito (Bruff, 2019, pp. 122-129; Kelly, 2012, pp. 85-90).

Obviamente, es muy importante que los estudiantes aprendan a redactar correctamente textos argumentativos (y deben hacerlo tanto para el trabajo en equipo como para el examen). Pero en la era digital, en la que los estudiantes escriben grandes cantidades de texto a diario en toda clase de redes sociales, blogs, páginas web, etc, es igual de relevante que diversifiquemos las tareas escritas que les pedimos y tendamos puentes con la variedad de formas de escritura actuales (Kelly, 2012, pp. 78-85). No hay que olvidar que la mayoría de los estudiantes de Publicidad y RR.PP. no van a dedicarse a la investigación ni necesitarán redactar ensayos académicos en su trabajo.

Durante el resto del semestre, los estudiantes tienen que preparar el examen final a través de los cuestionarios de autoevaluación disponibles al final de cada unidad. Una vez más, dichos cuestionarios buscan servir de andamiaje para la prueba y tienen un impacto pequeño sobre la calificación (Bruff, 2019, pp. 54-81).

La reforma de los exámenes de Historia para evaluar adecuadamente el razonamiento histórico es el gran caballo de batalla de la disciplina y no existe un modelo único, especialmente a nivel universitario (Immerwahr, 2008; Voelker, 2008; Wineburg, 2018, pp. 103-138; Wineburg, Smith y Breakstone, 2018). Como hemos indicado, nuestro modelo de examen busca potenciar la alfabetización visual de los estudiantes. Para ello, pone el énfasis en conectar el contenido visual analizado en clase con el contexto histórico de los materiales online mediante una estructura narrativa. Como se ha puesto de manifiesto, los estudiantes llegan a la universidad con profundas carencias narrativas y conciben la Historia como un relato incoherente o una lista arbitraria de acontecimientos (Calder, 2013; Pace, 2004, pp. 1.181-1.182).

Los estudiantes saben en qué consiste el examen desde el principio del curso. La dificultad del mismo, por tanto, no estriba en la incógnita sobre las preguntas: todas las fechas y nombres que necesitan están disponibles en la prueba, pero los estudiantes tienen que aprender a conectar las distintas imágenes en un relato secuencial que demuestre con precisión que son capaces de navegar adecuadamente la tensión entre la cercanía y la distancia del pasado. Una vez más, no todos los estudiantes alcanzan el mismo nivel, pero los mejores exámenes exhiben una capacidad de razonamiento histórico más que satisfactoria.

6. CONCLUSIONES

A estas alturas, no deberían quedar dudas de que pretender evaluar competencias históricas básicas mediante tests de respuesta múltiple y trabajos descriptivos no tiene sentido: la Historia no puede examinarse igual que la Biología. Sin entrar en el debate acerca de los beneficios de la evaluación sin notas, es preciso que los docentes de Historia empecemos a diseñar sistemas de evaluación que reflejen la epistemología específica de la disciplina.

Por todo ello, nuestra intervención se encuadra dentro del conjunto de innovaciones educativas que aspira a renovar la enseñanza histórica bajo dos coordenadas: la necesidad de enseñar la relevancia de la Historia partiendo de una pedagogía específica de la disciplina; y la obligación de aprovechar las tecnologías de la información para demostrar la utilidad práctica de los conocimientos históricos para navegar en la era digital. Somos conscientes de que el próximo paso debe ser diseñar instrumentos que evalúen adecuadamente tanto las preconcepciones sobre el pasado con las que llegan a clase nuestros estudiantes como su aprendizaje histórico al acabar el curso. En este sentido, la técnica de “pensar en voz alta” ofrece la opción más prometedora para examinar las operaciones mentales invisibles de los estudiantes (Calder, 2002, 1 de marzo; Reisman y Weinburg, 2008, pp. 204-205).

Aunque los resultados de nuestra intervención son preliminares y necesitan ser acompañados de muchos otros cambios, ponen en evidencia la necesidad de romper los corsés que siguen atenazando al sistema

educativo español. En los últimos cien años, nuestro modo de vida ha cambiado extraordinariamente. Sin embargo, nuestro modelo docente sigue siendo esencialmente el mismo, con la salvedad de que los lápices y pizarras digitales han sustituido a sus versiones analógicas. Sorprende que la terrible descripción que la Ley de Bases para la Reforma Universitaria de 1933 hacía de la universidad española de la época siga tristemente vigente: una institución diseñada para “administrar el saber inventariado” con pruebas de capacidad basadas en “la retención de hechos” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1933, 14 de marzo, pp. 2.074-2.075).

En la era digital esto no es suficiente. Si queremos que la Historia recupere la relevancia que merece, es preciso que los profesores de Historia nos comprometamos a conectar esta disciplina con la creatividad natural de nuestros estudiantes. No será fácil, pero nada en la verdadera educación lo es. El salto cognitivo y generacional es real, pero sólo los retos complicados son apasionantes.

7. REFERENCIAS

- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Armand Colin.
- Bruff, D. (2019). *Intentional Tech: Principles to Guide the Use of Educational Technology in College Teaching*. West Virginia University Press.
- Burke, P. (1996). *Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración*. Alianza.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Calder, L. (2002, 1 de marzo). Looking for Learning in the History Survey. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2002/looking-for-learning-in-the-history-survey>
- Calder, L. (2006). Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey. *Journal of American History*, 92(4), 1.358-1.370.
- Calder, L. (2013). The Stories We Tell. *OAH Magazine of History*, 27, 3: 5-8.
- Casey, N. (2021, 24 de julio). Spain Pledged Citizenship to Sefardic Jews. Now They Feel Betrayed. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/07/24/world/europe/spain-jews-citizenship-reparations.html>

- Coventry, M., Felten, P., Jaffee, D., O’Leary, C., Weis, T. y McGowan, S (2006). Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom. *Journal of American History*, 92(4), 1.371-1.402.
- Díaz, A, Middendorf, J., Pace, D. y Shopkow, L. (2008). The History Learning Project: A Department ‘Decodes’ Its Students. *The Journal of American History*, 94(4), 1.211-1.224.
- Hansen, B. A. & Hansen, M. H. (2016). The Historian’s Craft and Economics. *Journal of Institutional Economics*, 12(2), 349-370.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. Abacus.
- Immerwahr, D. (2008). The Fact/Narrative Distinction and Student Examinations in History. *The History Teacher*, 41(2), 199-205.
- Kelly, T. Mills (2012). *Teaching History in the Digital Age*. The University of Michigan Press.
- Junquera, Natalia (2021, 30 de junio). Los historiadores desmienten a Pablo Casado: ‘La Guerra Civil la provocó un golpe de Estado’. *El País*. <https://elpais.com/espana/2021-06-30/los-historiadores-desmienten-a-pablo-casado-la-guerra-civil-la-provoco-un-golpe-de-estado.html>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933, 19 de marzo). Ley de Bases de la Reforma Universitaria. *Gaceta de Madrid*, 78, 2.074-2.084.
- Moradiellos, E. (2015, 24 de marzo). Clase magistral y educación: entre el equívoco y la excusa. *Revista de Libros*. https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=790&t=blogs
- Newport, C. (2021, 26 de febrero). E-mail Is Making Us Miserable. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/e-mail-is-making-us-miserable>
- Oakley, B. A. & Sejnowski, T. J. (2019). What We Learned from Creating One of the Most Popular MOOCs. *Science of Learning*, 4(7), 1-7. <https://www.nature.com/articles/s41539-019-0046-0>
- Pace, D. (2004). The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning. *The American Historical Review*, 109(4), 1.171-1.192.
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44.
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.

- Sánchez Padilla, A. (2021). La insoportable levedad del pasado: la enseñanza de la historia en las aulas universitarias. En C. Larrinaga y A. J. Pinto (Eds.), *El historiador como docente* (pp. 37-52). Ediciones Universidad de Cantabria. <https://www.editorial.unican.es/libro/el-historiador-como-docente>
- Schuessler, J. (2021, 2 de julio). The Battle for 1776. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/07/02/arts/1776-2026-A-DIFFERENT-STORY.html>
- Sipress, J. M. & Voelker, D. J. (2011). The End of the History Survey Course: The Rise and Fall of the Coverage Model. *The Journal of American History*, 97(4), 1.050-1.066.
- Silver, N. (2012). *The Signal and the Noise: Why Most Predictions Fail – But Some Don't*. Penguin Books.
- Spoehr, K. T. & Spoehr, L. W. (1994). Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71-77.
- The Economist Group (2021, 13 de mayo). France Is Confronting Its History in Algeria. *The Economist*. <https://www.economist.com/international/2021/05/13/france-is-confronting-its-history-in-algeria>
- Voelker, D. J. (2008). Assessing Student Understanding in Introductory Courses: A Sample Strategy. *The History Teacher*, 41(4), 505-518.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. (2004). Crazy for History. *The Journal of American History*, 90(4), 1.401-1.414.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. y Duncan, A. (2007). Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan*, 89(3), 168-177.
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.
- Wineburg, S., Smith, M. & Breakstone, J. (2018). What Is Learned in College History Classes. *The Journal of American History*, 104(4), 983-993.
- Wineburg, S. y Ziv, N. (2020, 6 de noviembre). Why Can't A Generation that Grew Up Online Spot the Misinformation in Front of Them?. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/opinion/story/2020-11-06/colleges-students-recognize-misinformation>

APÉNDICE 1

CARTOGRAFIANDO NUESTRO ENTORNO HISTÓRICO

FICHA DE TRABAJO

Fases

- 1) Reconstrucción correcta del árbol genealógico individual:
 - Nombres completos de los familiares elegidos.
 - Fechas de nacimiento y muerte —en caso de que hubieran fallecido.
 - Padres e hijos que tuvieron.
 - Lugares en los que vivieron.
- 2) Elaboración de una línea del tiempo en Prezi.
- 3) Reunión de un archivo personal de objetos de nuestros familiares: fotografías, cartas, diarios, declaraciones de la renta, facturas, testamentos, libros de escolaridad, libros de texto, pasaportes, carnets de identidad, notas de prensa (bodas, necrológicas, etc), expedientes laborales o militares, etc.
- 4) Elaboración de un mapa de migraciones en Google Earth.
- 5) Conducción de entrevistas orales a partir de los objetos del archivo personal y de las preguntas elaboradas en el aula.
- 6) Búsqueda de evidencia adicional que corrobore los testimonios orales: archivos parroquiales, archivos militares, cementerios, etc.
- 7) Reconstrucción por escrito de la biografía de los familiares elegidos, incluyendo los siguientes elementos:
 - Dónde vivieron.
 - Dónde fueron a la escuela.
 - Carreras profesionales o militares.
 - Hobbies.
 - Pertenencia a organizaciones.
 - Habilidades personales.
 - Personalidad: valores, comportamiento, gustos, excentricidades, etc.
- 8) Conversión de los textos biográficos en una historia digital con palabras, imágenes y banda sonora.

APÉNDICE 2



COMPETENCIAS GRÁFICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

MANUEL BLANCO PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La fotografía, como artefacto comunicativo mixto entre el vehículo artístico de expresión y el lenguaje de documentación gráfica de la realidad, es uno de los medios que cuenta con más reformulaciones en su propia ontología en su corta vida (Barthes, 1980) o, al menos, si se la compara con artes decimonónicas, tradicionales, algunos de los cuales tienen milenios en su recorrido (Newhall, 2002) como la pintura, la literatura o la música. Tradicionalmente, la fotografía, ha gozado de un status variable, en tanto lenguaje de la modernidad (junto con el cine), y por ello ha tenido un andamiaje ciertamente sólido en su conceptualización y teorización desde sus comienzos (López Mondéjar, 2004). Sin embargo, en los últimos 15 años, los que van de 2005 hoy en día, la fotografía, mutó profundamente su ontología. Y lo hizo varias veces. Suele considerarse que, de los años 2005 al 2007, la mayoría de las redacciones periodísticas del mundo se adaptaron a las nuevas cámaras réflex digitales, abandonando el viejo ecosistema de fotografía fotoquímica para la prensa diaria: prescindiendo así de los laboratorios y entrando en la incipiente era de los equipos digitales. Ese primer estadio conllevó avances sin precedentes, sin duda, principalmente en lo referente a la velocidad con que la actualidad se reflejaba la información fotoperiodística del día en las primigenias páginas web (la mayoría de ellas construidas con Dreamweaver y a base de *gifs*) en las que, sin embargo, era fácil entrar para ver las noticias de actualidad en su momento. Con la llegada de esta nueva etapa digital, y la posibilidad de mandar

esas fotografías a través de la red como cualquier archivo informático al uso, se estaba ya abandonando la vieja lógica del laboratorio químico, y con esto, fueron varias las empresas (las antaño todopoderosas Ildford, Kodak, etc.) que comenzaban a ver cómo se agotaba su modelo de negocio. Eso lleva a Marzal (2007) a reflexionar sobre la naturaleza y la vigencia de la propia imagen fotográfica. Incluso habla de la muerte de la fotografía tradicional y, consecuentemente, el nacimiento de la postfotografía.

No en vano, al cambio de lo analógico a lo digital, que comenzó solo como un cambio de modelo de producción en ambientes profesionales ligados, sobre todo, a la fotografía periodística, le siguió una parte de la fotografía profesional artística (retrato, estudio, paisaje), es decir, toda la fotografía ligada a las Bellas Artes que, alentada por la facilidad de edición de archivos y la proliferación de software, empezaba a abandonar paulatinamente la era química (Bourdieu, 2003). Pero, además, el cambio resultó ser mucho más profundo en lo industrial, esto es: cuando las grandes marcas mayoristas sospechan el pingüe negocio de “adaptar” sus equipos profesionales a una lógica más doméstica y menos exigente en lo técnico (Soler, 2007). Los modelos de Nikon y Canon (las entonces principales fabricantes de fotografía mayorista) comienzan a rediseñar los modelos más básicos. La propia Nikon lanzaba en otoño de 2006 la novedosa Nikon D40, que incluía *presets* que facilitan la toma de fotografías para las que, casi, no era necesario tener conocimientos técnicos¹⁴⁵ (Lister, 2007).

Con este cambio sustancial, que fotográficamente arranca desde los ambientes periodísticos, pero que pronto se instala, también, en lo artístico, el sector sufrirá una etapa convulsa que, en realidad, apenas durará poco más de un lustro. En el año 2008, a finales, se lanzará en España el

¹⁴⁵ Pongamos por ejemplo el *preset* de “modo retrato” que, al accionarlo en el dial de mandos del cuerpo de cámara, se encarga de, en función de los datos técnicos que aporta el sensor: calibrar el diafragma lo más abierto posible (en la lente que solía acompañar a estas cámaras solía ser de f4), ajustar el ISO para que la pieza final no estuviera trepidada y, por último, ajustar la velocidad de la toma en función del ambiente lumínico de la escena, echando mano, si así fuera preciso, del flash de relleno que incluían la práctica totalidad de las cámaras de esa gama (y que, a su vez, afectaba a la velocidad *sincro*).

iPhone 3G (el primer modelo solo se vendió en EE. UU, Francia, UK, Italia y Alemania). En realidad, en apenas dos o tres años, son ya muchas marcas las que comercializan un Smartphone: LG, HTC, Nokia, Sony, Blackberry...), si bien, será en 2012 cuando Samsung lanza su propio terminal que competirá con Apple y que hará accesible la tecnología en la práctica totalidad del mundo. Al principio, algunas compañías sondean a fotógrafos preguntándoles si sería útil una cámara de fotos en un celular:

Me pareció una solemne estupidez, y no le auguraba el menor éxito. Ironiqué incluso con que ese supuesto artilugio parecería sacado de la serie cómica de televisión *Superagente 86*. Y de la misma forma que no me parecía buena idea que el teléfono sirviese como máquina de afeitar o como depiladora de orejas, tampoco veía útil que pudiera tomar fotos. [Fontcuberta, 2016, p. 21]

En pocos años, las redes sociales, que si bien habían nacido en los Estados Unidos (*Myspace*, *Facebook*) en los años posteriores a 2004, se adaptan a la tecnología móvil, con lo que su propia ontología se reformula: ya no es una plataforma para compartir fotografías de hechos pasados, sino que, ahora, se vuelve un instrumento para monitorizar en tiempo real la vida de los otros, pasando del valor de *documento* de la imagen al de *verdad* verificable del día a día de la práctica totalidad de usuarios de las propias redes. Pero ello, que es fácilmente rastreable en generaciones de la mediana edad, supone un cambio sustancial con los chicos que, hoy, en la universidad, tienen unos veinte años, pues, en realidad, los jóvenes veinteañeros universitarios actuales no han conocido otro tipo de relación con la imagen desde su infancia, suceso inédito en varias generaciones previas que tuvo una bien diferente relación con la imagen (Fontcuberta, 2008).

Este hecho, que ya de por sí es trascendente, requería una reflexión académica profunda. La primera gran encuesta para tratar de valorar el cambio en la cultura fotográfica de los jóvenes tras el impacto de las réflex digitales (DSLR) será abordado por Marzal (2010). Antes, tanto Chalfen (1987) como Spence y Holland (1991) estuvieron estudiando los usos de la fotografía doméstica, desde la perspectiva de la antropología visual. Visión esta que será muy analizada, justo al calor de estas

líneas, por recientes trabajo que reflexionan sobre ella en el marco de las nuevas tecnologías digitales y social media (Martín Núñez, García Catalán y Rodríguez Serrano, 2020). A su vez, recientemente, esta toma de muestra del estado de la cuestión, sobre el nivel de cultura de artes visuales entre el alumnado español ya en plena COVID-19, ha sido abordado en Blanco Pérez (2021), algunas de cuyas conclusiones principales eran las que sigue:

podemos convenir que los actuales estudiantes [...], han sustituido mayoritariamente la fotografía digital réflex [DSLR] por los Smartphone, que disparan de forma compulsiva para compartir en redes [principalmente Instagram], y que, en cambio, poseen una baja/muy baja cultura visual fotográfica. Más de la mitad nunca ha disparado una fotografía en una cámara fotográfica. [Blanco Pérez, 2021b, p. 12]

No hay que olvidar, además, que la COVID-19 ha supuesto un cambio de paradigma dentro de la propia reformulación de la imagen pues lugares para el consumo audiovisual tan tradicionales como el cine, fueron prohibidos por las autoridades de todos los países, imposibilitando el visionado fílmico en sala y abocando todo consumo de imagen a las multipantallas de televisión doméstica y los Smartphone. Ello, qué duda cabe, ha generado un nuevo tipo de consumidor que, muy recientemente, se ha comenzado a volver el foco de varias investigaciones académicas:

El nuevo usuario de las multipantallas consume más, de forma más febril y más habitualmente todos los contenidos a través de la pantalla. Pero, al mismo tiempo, también lo hace con menos atención, con menos valor por lo ceremonioso que suponía el acto cinematográfico de consumo en sala y, por tanto, desprovisto de ese *emplazamiento* físico que, desde los comienzos del cine, le dotó de casi todo el significado a la experiencia fílmica. [Blanco Pérez, 2021a, p. 18]

Es imprescindible hacerse eco de algunos recientes trabajos muy notables, en habla hispana, que reflexionan sobre el papel de la imagen como herramienta pedagógica (Pallarès Piquer, 2018) vinculando las estructuras de acogidas y el sistema educativo a través del cine y las series, todos estos trabajos son inspiradores y nos invitan a reflexionar sobre la imagen en infinidad de contextos educacionales y académicos.

Partiendo de estas bases, nuestra propuesta es la de edificar una suerte de proyecto de innovación docente pensado para las enseñanzas de la fotografía en la universidad en la era COVID-19. En un primer momento, testeado en una universidad pública española, pero recogiendo otras experiencias de América Latina en español, y que fuera capaz de abarcar, por un lado, todo el acervo tradicional de movimientos artísticos fotográficos de este oficio, y, por otro lado, que fuera capaz de transmitirse pivotando en torno a los intereses del alumnado, toda vez que el conocimiento de los autores clásicos de la fotografía son prácticamente desconocidos para la inmensa mayoría de ellos (Blanco 2021b), y que su cultura general está muy tamizada por los social media que, a su vez, sirven de transmisión de valores positivos (Salgado Andrade, 2021) y también, a qué negarlo, negativos (Blanco Pérez y Sánchez-Saus Laserna, 2020).

2. OBJETIVOS

Nos marcamos una serie de objetivos que, obligatoriamente, deberían ser alcanzados al término de la impartición cuatrimestral de la asignatura. Son los que siguen:

- En primer lugar, mejorar el nivel de conocimiento de los autores de periodismo clásico, toda vez que se constató en este proyecto que los autores conocen más a jóvenes *influencers* de la fotografía que a los clásicos
- En segundo lugar, y luego de la obtención de unos contenidos mínimos, ser capaces de pensar, desde una perspectiva crítica, sobre el mundo que les rodea y articular una incipiente mirada más gráfica a la actualidad (semejante a la que pueden tener estudiantes de escuelas de cine, o de Bellas Artes, por ejemplo.)
- En tercer lugar, el trabajo les ofrecía la posibilidad de trabajar en un tema libre, pero orquestado con el docente. De modo que, cuando un alumno, proponía al profesor un tema de difícil encaje para su nivel de conocimiento, el docente le emplazaba

a la modificación de la propuesta o, al menos, a la reformulación parcial de cómo abordarla.

- En cuarto lugar, la disposición y planificación de este trabajo necesariamente obliga a una capacidad de interpretación interlingüística, esto es, a una suerte de adaptación de un mensaje en una lengua artística a otra. En ocasiones, un alumno propone un tema que no ha sido trabajado desde lo fotográfico, pero que sí lo ha sido desde lo cinematográfico. En ese sentido, las indicaciones del docente siempre van a ser de profundizar en ese otro lenguaje y, posteriormente, adaptarlo al formato (o codificación, si se quiere) del ámbito estrictamente fotográfico.
- En quinto y último lugar, este trabajo obligó a los alumnos a ser más conscientes del método de trabajo del ámbito de la imagen (fotografía, cine, sonido) y, sobre todo, al objeto de estudios con el que trabajan que es siempre, ya sea de manera directa o indirecta, el tejido humano. Varios de los alumnos, algunos de los cuales estaban trabajando sobre su abuelo/a y la vida que tuvieron, sufrieron el fallecimiento de su familiar, obligándolos a reformular la propuesta, pero, lo que es más importante, habiendo experimentado en sus propias sesiones de trabajo la volatilidad y obsolescencia con que todo periodista gráfico trabaja siempre. Les hizo, en ese sentido, ser más conscientes de la posición de privilegio que todo fotógrafo (como todo cineasta o todo escritor) tiene en el mundo: la de contar con sus ojos la manera de ver la vida de una persona que, algún día, ya no estará. Eso, llevado a la órbita familiar, supuso grandes satisfacciones y les hizo ver utilidad a una asignatura que, en sentido abstracto, bien podría tildarse de asignatura “complicada” por incluir en su temario, epígrafes completos de ramas, en principio, muy alejadas del oficio periodístico (óptica, exposimetría, edición informática, etc...) pero de la que, inevitablemente, dependemos los profesioanles.

3. METODOLOGÍA

Era necesario articular una propuesta pedagógica para una alfabetidad visual, y la cultura histórica fotográfica de los estudiantes andaluces de las Facultades de Comunicación y Periodismo. Esta propuesta de innovación docente fue diseñada para su aplicación en la universidad pública de Cádiz (España) durante el primer cuatrimestre del segundo año de la COVID, es decir, de septiembre del 2020 a febrero del 2021.

Los estudiantes, para el éxito de la propuesta, deben haber comprendido, al término del curso, qué es la imagen (en un contexto sobresaturado de ellas, justamente), y saber reflexionar críticamente sobre la historia de la fotografía, así como articular una historia narrativa visual en torno a un tema.

Para abordar el aprendizaje de la teoría de la imagen y arte fotográfico en nuestra propuesta metodológica, partimos inicialmente de ejercicios de lectura, vídeos de autores y reflexión actualizada en torno a los tópicos latinos. El motivo de este arranque es que los alumnos sean conscientes de que realmente los temas origen de toda obra artística son los mismos desde hace milenios y, por tanto, lo único cambiante es el medio artístico, así como su ajuste a tendencia de una rama u otra. Se tocan de forma reflexiva, mayeutico-dialéctica los tópicos literarios latinos. Motivado por la extensión reducida del curso (desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades prácticamente no existen las asignaturas anuales), se procedió a seleccionar los más importantes y/o tratados en la historia del arte, son los que siguen:

1. Amor post mortem
2. Amor bonus
3. Amor ferus
4. Aurea Mediocritas
5. Beatus ille
6. Homo homini lupus

7. Carpe diem
8. Comtemptu mundi
9. Homo viator
10. Locus amoenus
11. Memento mori
12. Peregrinatio vitae
13. Ubi Sunt
14. Theatrum mundi
15. Tempus fugit
16. Vanitas Vanitatis

El temario, al menos tal y como está implantado en las universidades públicas andaluzas, comprende un mes inicial de clase solo teóricas, dejando las prácticas para el mes siguiente al comienzo. En ese mes inicial, nosotros trabajamos el espíritu crítico inherente a toda obra artística, y, de la mano de la historia de la fotografía, comenzamos ya a introducir algunos de los principales autores puestos en relación con su época y/o escuela artística, y comenzamos a reflexionar sobre los tópicos latinos y la obra de arte de cualquier época histórica.

TABLA 1. Fases del proyecto de innovación docente, así como la duración y explicación de cada una de ellas.

FASES	Duración	Explicación
Fase 1	1 mes	Reflexión filosófica marco (noción de vida, muerte, paso del tiempo, etc.) mediante los tópicos latinos
Fase 2	1 mes	Comunicación de cada tema origen de estudio por parte del alumnado. Reflexión sobre el tema a origen de estudio por parte del alumno (es individual, y puede repetirse un mismo tema por varios alumnos, pero no se repetirá un mismo enfoque por varios alumnos). En esta etapa se ofrecen al alumno referentes y autores
Fase 3	1 mes	Trabajo de cada alumno en su tema. Entrega primera. En este primer cribado se reflexiona sobre la pertinencia del tema y la extensión del trabajo, así como en la relación entre los referentes y el propio trabajo de cada alumno.

Fase 4	1 mes	Se realizan dos entregas más de cada alumno, de forma que, en la entrega final, el trabajo esbozado ha sido ya analizado dos o tres veces por el docente. En términos generales cada alumno llega a la entrega final con una propuesta madurada en las entregas previas. No obstante, estas entregas previas no tienen carácter obligatorio y no poseen evaluación, aunque es siempre recomendable que se aborden en tiempo y forma.
--------	-------	--

Fuente: elaboración propia

El proyecto arranca con la comunicación, del alumno al docente, de un tema sobre que será trabajado por ellos, individualmente. Sobre ese tema, libre pero redirigido por el docente, los alumnos deben trabajar desde un horizonte de expectativas que será facilitado por el profesor, y que incluye otras obras del cine, novela, poesía, diseño o recorrido por escuelas visuales diversas, que guardan cierta relación entre sí.

El primer acercamiento a ese tema individual de cada alumno nunca es fotográfico. Normalmente se hace a través de la literatura o el periodismo narrativo. Tras ello, tras una fase inicial que podemos llamar de documentación cultural, y que duró un mes, comenzamos a conceptualizar ese tema a través del cine (tanto de ficción como documental). Se recomendó realizar los trabajos con una cámara de fotos SCLR, pero por el contexto COVID-19 y por la aparición de apps de Smartphone que imitan el modo manual de las DSLR, se les permitió también usar celular para los trabajos.

Tras la etapa de arranque de la mano de los tópicos latinos, iniciamos una fase de articulación conceptual visual, con el ejemplo de actividades propuestas, en su día, por Jonh L. Debes, Clarence Villiams, Colin Murray y Turbayne (IVLA, 2012), autores americanos de los años 50 que, de la mano de la entonces todopoderosa Kodak, lanzaron una campaña en la Escuela de Rochester (EE.UU.) para la cultura visual.

Se propone a los estudiantes los contenidos en torno a los tres ejes siguiente:

1. Literatura y Fotografía
2. Pintura, diseño y Fotografía
3. Periodismo, Reporteroismo y Fotografía

Las clases prácticas pivotaron en torno a sesiones de visionado crítico y resolución de problemas técnicos y/o conceptuales de ese material

gráfico que, repartidos en tres fases, traían los alumnos. Se trató de vincular, por tanto, las herramientas aprendidas en la teoría con el desarrollo de la práctica. Fue también reseñable el uso de la plataforma virtual como repositorio de material, volcado de trabajos de referentes de cada rama artística, y foro de debate y preguntas.

En los ejercicios físicos en clase, cada visionado constaba, por regla general, de tres partes:

1. Conceptualización de la imagen (lectura de documentos, escritura de conceptos y discusión en clase sobre visionado de otros autores y/o material de los compañeros).
2. Reflexión sobre los errores formales y conceptuales del material gráfico de los alumnos
3. Elaboración de una propuesta de mejora del material basado en las imágenes entregadas por al profesor para la corrección.

Dado el carácter piloto de este proyecto de innovación docente, se decidió pedir a los alumnos, una vez acabada y evaluada la asignatura, que respondieran a una encuesta anónima donde se les preguntaba por las particularidades de la metodología y la dinámica de trabajo. Se basó en unos datos previos de control estadístico y unas consideraciones generales sobre el temario: la adquisición de competencias, habilidades y destrezas adquiridas en virtud de lo experimentado en el aula y fuera de ella para la elaboración del Proyecto fotográfico.

4. RESULTADOS

Los temas fueron elegidos libremente por los alumnos, si bien el docente les instó a pensar en varios ítems de arranque. Se han trabajado los siguientes aspectos:

- Diálogo inter-fotográfico: se pidió a los alumnos que buscaran fotografías antiguas de su familia
- Retrato y *metafotografía*: se pidió que retrataran a familiares mayores (abuela, abuelo) integrando, en el propio retrato, la vieja fotografía de ellos mismos (los abuelos) de jóvenes propiciando una reflexión intra-fotográfica.

- Diálogo intergeneracional: se pidió que mantuvieran una charla sobre el contexto de esa vieja foto de juventud: tratar de conocer el país de la época, las costumbres de entonces, etc. desde la oralidad conversacional. Algunos alumnos buscaron entre la documentación de la época: viejos periódicos, recortes, etc. que, a menudo, conservaban sus propios familiares mayores.
- Horizonte de expectativas: el docente trató de encauzar la creatividad de los alumnos vinculando los temas elegidos, y el material obtenido por cada alumno, a otros lenguajes artísticos: películas, novelas, obras literarias, y, por supuesto: autores fotográficos, diseñadores, arquitectos, etc.

Algunos temas se prestaron más que un vínculo con el arte, a un vínculo con la ontología periodística, la fotografía reporteril o, de manera más técnicas, con las ciencias sociales. Para el estudio de autores concretos de la historia de la fotografía, en cambio, se prefirió recomendar siempre monográficos físicos editados en algunas de las más prestigiosas editoriales.

La fase dos, que pasaba por elegir un tema concreto de trabajo, fue muy sólida: sólo 4 de 124 alumnos cambió la temática en mitad del desarrollo del proyecto, y de ellos, dos, lo hicieron obligados por las restricciones de movimiento impuestas por la pandemia de la COVID-19 en España en el otoño del 2020 (el llamado “cierre perimetral”). Los temas más elegidos por los alumnos, quedarían, por tanto, como siguen en la siguiente tabla (extraída de Blanco Pérez, 2021b):

TABLA 2. Temas elegidos, número de alumnos que trabajaron cada uno de ellos y vinculación formal a los diferentes géneros visuales.

Tema	Subtema	Número alumnos que lo trabajaron	Vinculación con géneros fotográficos
Familia	Mi abuela	27	Reportaje color, BN, fotoperiodístico
Autorretrato	Selfie en ambiente	27	Localización: hogar (ninguno en exteriores)
Metafotografía	Ciudad	15	Street photo
Familia	Abuelo	14	Fotografía humanista
Mascotas	Perro / gato	12	Reportaje de actualidad en su entorno
Identidades sexuales, cuerpos	Retratos contra homofobia / queer / otras sexualidades no normativas / otros.	11	Vanguardias. Retrato clásico.
Paisaje	Naturaleza	5	Fotografía Clásica: grupo F64 y otros
Ansiedad	Retratos	5	Fotografía Clásica: grupo F64 y otros
Soledad	Retratos	5	Fotografía Clásica: grupo F64 y otros
Amigos	Retratos Grupo	4	Reportaje clásico

Fuente: elaboración propia

La entrega del proyecto narrativo fotográfico personal estuvo programada para ser subida a la plataforma digital de la Universidad en una fecha acordada. Consistió en una presentación en PDF (120) o PowerPoint (4). En el caso de los PowerPoint, los cuatro incluían música (efecto extradiegético). Todos los alumnos entregaron la práctica final en fecha.

En todos y cada uno de los trabajos era fácilmente observable la vinculación (tal y como muestra el cuadro previo) entre el contenido del alumno y el trazado seguido hasta llegar al resultado final, así como los discursos fragmentados de autores de referencia en cada uno de los trabajos.

La inmensa mayoría de errores de los alumnos tuvieron que ver, por un lado, en el nivel básico de partida sobre la fotografía, y el desconocimiento prácticamente total del oficio del fotógrafo. Los errores más habituales fueron: exposimetría, errores de reciprocidad en el cuerpo de cámara, temporizador, trepidaciones, ISO incorrecta, lentes mal

calibradas, velocidades *sincro* incorrectas, chasis incompatibles con tipos de medición, bayoneta errónea para el objetivo que se pretendía usar, mala calibración del monitor de trabajo, mala compresión y formato de archivo erróneo.

Menos problemáticos fueron los aspectos relacionados con alguno de los numerosos softwares que se usan en el curso (Adobe Lightroom, Creative Suite de Adobe, servidores FTP para envío de material a laboratorios profesionales). También requirieron mucha atención los problemas derivados de la conceptualización artística pues, también mayoritariamente, los alumnos no conocían otro arte de forma previa (del total de matriculados, tres alumnos tenían conocimientos musicales, dos de ellos con estudios en conservatorio, y una única alumna poseía alguna formación pictórica, si bien, no profesional).

5. DISCUSIÓN

Como se avanzó, una encuesta específica entre los alumnos de la Universidad de Cádiz, sobre qué les ha aportado a ellos el proyecto presente, se realizó después de la fecha de entrega final. La encuesta fue voluntariamente respondida por 109 alumnos de los 124 matriculados. De ellos el 76,1% (83) son mujeres, el 22,9% (25) hombres y el 0,9 (1) se declara como no binario. La franja de edad mayoritaria es de 18 años, con un 66,1% del total, los mayores de 24 años apenas representan un 0,9% del total.

Se pidió a los informantes que valoraran el proyecto de innovación docente, tanto en la idea como en el desarrollo, otorgando una nota de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 67,9% le otorgaron 5 (74 informantes), el 27,5% le otorgaron un 4 (30 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 5 votos, el 4,6% del total. No hubo ni un solo voto para 2 (muy malo) o 1 (pésimo).

Preguntados sobre si era, a juicio de los informantes, una buena forma de conectar los contenidos de la asignatura con el futuro desempeño de profesional de la comunicación, y estando, también, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 75,2% le otorgaron 5 (82 informantes), el 21,1% le otorgaron un 4 (23 informantes), en la línea

media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 2 votos, el 1,8% del total, y un solo voto para 2 y ningún voto para la opción 1.

A la pregunta de si ha sido útil para el aprendizaje en materia de imagen las respuestas quedan como siguen: siendo, siempre, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 64,2% le otorgaron 5 (70 informantes), el 22,9% le otorgaron un 4 (25 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 12 votos, el 11% del total, y solo dos votos para 2 (muy malo). Ningún voto para la opción 1 (pésimo). En línea con esta pregunta anterior, se preguntaba también por la pertinencia de esta actividad cara al diseño de un portfolio personal (cv creativo), siendo estos los datos, siendo, como siempre, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 64,1% le otorgaron 5 (71 informantes), el 23,9% le otorgaron un 4 (26 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 9 votos, el 8,3% del total, y solo dos votos para 2 (muy malo) y otro voto para la opción 1 (pésimo).

Por último, se preguntó a los informantes si esta actividad les ha parecido una buena forma de conectar su formación con el trabajo de alguno de los fotógrafos más importantes de la historia. Los datos son los que siguen, una vez más establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 78% le otorgaron 5 (85 informantes), el 20,2% le otorgaron un 4 (22 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), no se encontró ningún voto, solo dos votos para 2 (muy malo) y, de nuevo, ningún voto para la opción 1 (pésimo).

Con respecto a otros datos de interés preguntados, el 80,7% de los informantes manifestó que ha leído algún libro, visto alguna película o profundizado en algún autor a raíz de lo visto en clase. Por último, y con respecto al perfil del profesor, siendo la comunicación una rama fuertemente profesionalizada, en tanto oficio que es, se les preguntó si creen que el hecho de que el docente sea profesional del sector, además de académico, influye o no en la impartición de la asignatura. El 57,8% (63 encuestados) le da el valor máximo a tal hecho, seguido de un 28,4% (31 informantes) que le da 4 de 5 en la escala de importancia. Apenas un 11% cree que la importancia de ello es moderada o

intermedia (12 informantes), frente a un informante que da valor 2 (muy poca importancia) y dos con valor 1 (ninguna importancia).

También quisimos preguntar sobre la temporalidad de lo aprendido y, si en el futuro, sin tener ya la asignatura pendiente, a juicio del informante volverá a rescatar algunos de los contenidos de los tocados en clase: la respuesta mayoritaria es “sí” (58,7%), seguida de “tal vez” (36,7%). La opción mínima es “NO” que fue apenas la opción de 5 alumnos de los 109 de la encuesta (y que representa el 4,6% del total).

6. CONCLUSIONES

En la falta de cultura visual de nuestros estudiantes de comunicación en España, intervienen muchos elementos, pero en este trabajo hemos de centrarnos en las consecuencias. la primera conclusión tiene que ver con el docente, y es que al ser la fotografía una rama de estudios que proviene de oficio muy fuertemente profesionalizado, como tal, requiere de un docente que no esté de espaldas al desarrollo profesional real. los profesores de la materia de imagen (ya sea en su vertiente artística como la científica -ciencia social-), es pertinente que sean o hayan sido profesionales en activo, pues, difícilmente un profesor que apenas se prepare una asignatura teóricamente, va a poder dotar a los alumnos de un recorrido al oficio a través de las imágenes obtenidas por el propio alumno: corrigiéndolas técnicamente y enfocándolo conceptualmente. precisamente por ello, en la tarima, se debe aplicar a la praxis del curso la teoría académica. la inmensa mayoría de errores de los alumnos tenían que ver con el desenvolvimiento básico del oficio (exposimetría, errores de reciprocidad en el cuerpo de cámara, temporizador, trepidaciones, ISO incorrecta, lentes mal calibradas, velocidades *sincro* incorrectas, chasis incompatibles con tipos de medición, bayoneta errónea para el objetivo que se pretendía usar, mala calibración del monitor de trabajo, mala compresión o formato de archivo erróneo, etc.), cuando no, directamente, aspectos relacionados con alguno de los numerosos softwares que se usan en el curso. no cualquier profesor está técnicamente habilitado para la impartición de asignaturas de imagen

en arte o ciencias sociales, para la aplicación de nuestra propuesta es imprescindible conocimientos técnicos en fotografía.

La segunda conclusión es que el alumno, cuando puede volcar todo su tiempo de estudio sobre temas de su interés personal, presta mucha más atención al mecanismo comunicativo universitario. la inmensa mayoría de los temas elegidos tuvieron que ver con sus hobbies, pasiones, deportes y militancias. también fue tangencial el elemento familiar como núcleo de solidez personal, toda vez que casi una tercera parte de los temas pivotan, en algún sentido u otro, en torno a su familia y su círculo de amistades más íntimo.

Por último, tal y como se desprende del más de un centenar de encuestas anónimas que se pidió a los alumnos que acometieran de forma voluntaria, nuestra propuesta ha servido, también, para que los alumnos comiencen a vincular sus estudios y su propio trabajo personal con el tejido productivo laboral en el que van a desarrollar toda su carrera cuando salgan de las aulas ya como graduados en imagen. Llama la atención que, hasta que se desarrolló nuestro curso, la mayoría de los alumnos, pese a reconocer en la encuesta la importancia de conocer imagen para la búsqueda activa de empleo, apenas se habían planteado la necesidad de formarse en ello. Tras la cursada, son mayoría los que afirman seguir formándose en este oficio y, además, hacerlo de forma acompañada con las propias herramientas vistas en el aula en el transcurso de esta asignatura que trasciende, por tanto, lo meramente académico para convertirse, con el tiempo, en un factor determinante de la cultura visual fotográfica de los alumnos que la cursaron.

7. REFERENCIAS

Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Planeta

Blanco Pérez, M. y Sánchez-Saus Laserna, M. (2020). Viralidad y agresividad comunicativa en twitter durante la covid-19. Visualización de redes y análisis de palabras clave a partir del hashtag #niñosenlacalle. *pragmalingüística*. 28. 28-50. <http://dx.doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2020.i28.02>

- Blanco Pérez, M. (2021a). Cine y semiótica transdiscursiva. *Comunicación y sociedad*. Año 18. 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7886>
- Blanco Pérez, M. (2021b). La fotografía entre estudiantes de comunicación y periodismo de las universidades públicas andaluzas: hábitos de consumo, cultura visual y una propuesta para el desarrollo de la creatividad gráfica. *Kepes*. 19, Núm. 23.
- Bourdieu, p. (2003). *Un arte medio*. GG
- Chalfen, R. (1987). *Snapshot versions of life*. Bowling green. Bowling green state university popular press
- Fontcuberta, J. (2008). *Historias de la fotografía española. Escritos 1977-2004*. GG
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg
- Ivla. (2012). what is visual literacy? international visual literacy association, recuperado de <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>
- Marzal, J. (2007). *Cómo se lee la fotografía*. Cátedra
- Marzal, J. y Soler Castellón, m. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación. *Comunicar*, n. 37, v. xix. 109-116. <http://dx.doi.org/10.3916/c37-2011-03-02>
- Lister, M. (2007). A sack in the sand. *photography in the age of information. convergence: the international journal of research into new media technologies*, 13(3). 251-274. <https://doi.org/10.1177/1354856507079176>
- López Mondéjar, P. (2004). *150 años de fotografía en España*. Lunwerg
- Martín Núñez, M.; García Catalán, S. y Rodríguez Serrano, A. (2020). Conservar, conversar y contestar. Grietas y relecturas del álbum familiar. *Arte, individuo y sociedad*. 32(4). 1065-1083. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.66761>
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. GG
- Pallarès Piquer, M. (2018). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. una aproximación a partir de la serie the wire. *Arte, individuo y sociedad*. 31 (2). 375-392. <http://dx.doi.org/10.5209/aris.60635>
- Soler, M. (2007). *Las empresas de fotografía ante la era digital. El caso de la comunidad valenciana*. Ediciones de las ciencias sociales
- Spence, J. y Holland, P. (1991). *family snaps: the meaning of domestic photography*. Virago

CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE INCLUYAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ALUMNOS EN UN SERVICIO A LA SOCIEDAD

MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ
Universidad Francisco de Vitoria

JORGE JUAN MOYA VELASCO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se ha empezado una nueva metodología docente que consiste en que los alumnos adquieran los conocimientos a través de la puesta en práctica de los conocimientos en situaciones reales y que puedan producir un servicio a la sociedad. Dada la eficiencia de esta metodología de innovación docente se considera que debe ser una medida a incluir dentro de los planes de estudios, tanto como prácticas de determinadas asignaturas, como asignatura curricular asignándoles a las mismas sus ECTS correspondientes o bien como trabajo fin de grado o máster. La auténtica innovación de esta metodología está en que esa puesta en práctica de los conocimientos, no sólo se realice en un entorno real, sino que sea haciéndolo de forma que suponga prestar un servicio a la sociedad, puesto que además del beneficio que supone para la misma, se maximiza el aprendizaje del alumno por la involucración y motivación que suele conllevar.

Esto es, con esta técnica, no sólo se culmina el proceso de aprendizaje maximizando sus resultados puesto que suele conllevar una gran motivación y por tanto involucración por parte de los alumnos, sino que además se potencia otras competencias transversales como la responsabilidad social, el trabajo colaborativo y se potencia la formación en

valores humanos. Todo ello, conllevando una externalidad muy positiva en la sociedad en la que se desarrolla por el impacto que tiene de mejora en la misma.

Este trabajo de investigación tiene su relevancia tanto por la actualidad de esta metodología de innovación docente, como por los resultados tan positivos que conlleva tanto para el aprendizaje de los alumnos como para la sociedad. En concreto, se trata de revisar que requisitos deben seguir los modelos que se utilicen para maximizar los resultados.

Para ello se realizará una revisión de los estudios teóricos realizados al respecto, así como un análisis práctico de algunos modelos utilizados, sacando las conclusiones pertinentes para poder realizar un análisis crítico de esta técnica de innovación docente que se está desarrollando en la actualidad.

2. OBJETIVOS

Esta investigación se realiza por ser una práctica de innovación docente que está en plena actualidad puesto que muchas entidades educativas en estos momentos la están aplicando. La causa de estar tan en voga es porque se está demostrando ser una práctica educativa muy eficaz para el aprendizaje, además de tener un efecto muy positivo en la sociedad, tanto donde se realiza como en los sujetos que la realizan.

Por tanto, dada la gran aplicación y utilización que se está realizando de esta metodología docente hoy en día; se considera fundamental realizar una revisión de la misma a efectos de valorar sus resultados y poder así sacar conclusiones.

Con ello, se pretende colaborar con la sociedad recapitulando conocimientos sobre esta metodología de innovación docente, así como aportando nuevos conocimientos sobre la misma, tanto para la comunidad investigadora que está realizando estudios sobre esta materia como para la comunidad educativa que pretenda ponerla en práctica.

De ahí la importancia y relevancia del presente estudio de investigación tanto para maximizar los resultados de esta metodología educativa, así

como para la comunidad investigadora interesada en innovación docente y economía de la educación.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación comienza analizando en qué consiste esta metodología docente que se está utilizando. A continuación, se realizará una revisión de los estudios de investigación realizados sobre la misma hasta este momento y que hayan sido publicados.

Una vez analizada la bibliografía publicada hasta el momento sobre este tema, se realizará una revisión de alguno de los modelos que se están aplicando en la actualidad, para ver cómo se han planteado, qué características deben reunir, qué etapas deben seguir en su realización y qué consecuencias deben suponer; esto es, cómo se están poniendo en práctica, así como qué resultados están teniendo. En concreto, se estudiarán las características de estos y se cuantificarán los resultados que están teniendo en los alumnos que lo están realizando y en la comunidad donde los mismos se están aplicando.

Para finalizar, se intentarán sacar conclusiones de los estudios realizados con el objetivo de que puedan servir de ideas a considerar cuando se pretenda implantar una metodología en este sentido.

4. TÉCNICA DE ENSEÑANZA ANALIZADA

La técnica de enseñanza analizada en este trabajo de investigación consiste en un método de enseñanza que simultanea el aprendizaje con un servicio a la sociedad en un mismo momento. Esto es, se trata que los estudiantes asimilen los conocimientos poniéndolos en práctica pero en lugar de en un entorno artificial, siendo en un entorno real y, en concreto, en un entorno real de la sociedad que requiera ser mejorado de una forma altruista.

La peculiaridad de esta metodología no está en la combinación en una sola actividad del proceso de aprendizaje del alumno con la puesta en práctica de los conocimientos, sino en que dicha puesta en práctica sea

en un entorno real y que el mismo suponga un servicio a una comunidad o una parte de la sociedad requerida de ayuda.

Para ello, es fundamental un análisis previo que permita encontrar un hueco en la sociedad necesitado de ayuda y a continuación, un análisis de cómo poder actuar en ello a través de una práctica docente. Por tanto, con dicha metodología de enseñanza se pone en práctica las tres misiones de la Universidad actual: investigación, docencia y función social. En concreto, la función social no sólo relativa a los alumnos y a la mejora de los mismos y por ende, de la sociedad donde ellos vayan a influir en su futuro profesional, sino en la misma sociedad desde el momento en el que los alumnos están poniendo en práctica sus conocimientos a la vez que los adquieren.

5. REVISIÓN BIBLIOGRAFICA

Se ha realizado una revisión bibliográfica de los principales estudios publicados y se analiza esta metodología docente según los estudios publicados por la doctrina. En los mismos se estudian fundamentalmente en qué consiste esta metodología, cómo se aplica y qué resultados produce en el aprendizaje de los alumnos y en su función social.

En cuanto a los estudios sobre en qué consiste esta metodología, destaca la definición que se da del concepto de aprendizaje-servicio, entendiéndose como tal “una metodología que propone juntar en un solo proyecto el aprendizaje con el servicio a la sociedad” (Martínez Costa, Formoso Barro, & Sanjuán Pérez, 2017)

Por otra parte, otros autores definen esta metodología docente como “la participación del alumnado en la sociedad poniendo en práctica sus aprendizajes” (Mayor Paredes & Rodríguez Martínez, 2017). En dicho estudio de investigación, además se presenta un análisis de un caso concreto, de cómo se planteó y de sus resultados. En concreto, el caso analizado consiste en la participación de alumnos, estudiantes para maestros, en prácticas educativas reales en un aula de primaria: cómo se concibió y cómo se materializó dicha participación en una clase de educación primaria. En esta práctica participaba el alumno y su profesora universitaria; en el aula de primaria donde se iban a poner en práctica

los conocimientos de dicho alumno, estaban los alumnos y su maestra, junto con un representante de la entidad social. Siguiendo el método del caso, como metodología de investigación, se observaban y analizaban los resultados. Para ello, se mantenían entrevistas y se analizaban documentos. Los resultados de esta investigación constataron que la metodología del aprendizaje-servicio promueve la participación compartida de todos promoviendo roles protagonistas a todos los participantes, cada uno en su función. Dicha actuación aumentaba los resultados frente a prácticas de aprendizaje tradicionales donde los alumnos tenían un rol más pasivo.

Por tanto, en dicho trabajo de investigación se concluía que:

[...] abre nuevos horizontes para la articulación de prácticas innovadoras que contemplan la voz de los menores como un elemento de mejora de la educación escolar y social. Todo ello se somete a discusión y se señalan nuevas perspectivas de investigación.

En la misma línea, otro sector de la doctrina considera que “este método de aprendizaje es una metodología que promueve el aprendizaje a través de la participación del estudiante de forma activa en el servicio a la comunidad” (Folgueiras Bertomeu, Luna González, & Puig latorre, 2013). En el estudio realizado por dichos autores se valoran muy especialmente los conocimientos adquiridos por los estudiantes que lo ponen en práctica, así como la utilidad atribuida a la sociedad, el proceso y la proyección social. Dicho estudio concluye que hay un alto grado de satisfacción de los estudiantes involucrados en este tipo de proyectos.

Por otra parte, en otros trabajos de investigación lo que se resalta más es el valor ético y cívico de los proyectos en los que se aplica esta metodología de innovación docente que consiste en poner en práctica los conocimientos adquiridos en un servicio a la sociedad. En concreto, se establece que “dicha metodología educativa es uno de los nuevos retos de la educación hoy en día y, por tanto, debe ser misión de la universidad actual” (Zayas Latorre, González Pérez, & Gracia Calandín, 2019). Dichos autores continúan estableciendo que:

[...] Partiendo de la base de que la formación universitaria cumple con el doble objetivo de formar para el trabajo y formar para la ciudadanía activa, la metodología del ApS supone una clara aportación en los dos sentidos [Tejada, 2013], desarrollando competencias básicas de la educación superior.

No obstante, lo anterior, la valoración tan positiva de los resultados de esta metodología docente no es unánime en todas las opiniones de la doctrina puesto que hay opiniones discordantes al respecto

De hecho, cuando se analizan los resultados del aprendizaje a través del servicio, se constata que se adquieren las habilidades científicas necesarias, pero se reflejan las limitaciones en su aplicación al mundo real de reducción de riesgos de desastres (Suckale, y otros, 2018). En concreto, para sustentar esta opinión, se presenta un estudio realizado por dichos autores donde se analizan los resultados de una clase de aprendizaje servicio impartida conjuntamente en la Universidad de Stanford y en la Universidad de Syiah Kuala, Banda Aceh, en el trimestre de invierno de 2016, en colaboración con el Ministerio de Asuntos Marinos y Pesca de Indonesia. En los resultados obtenidos del mismo, se demuestra que se elevó el componente de aprendizaje de la clase, como lo indican las autoevaluaciones de los estudiantes, pero el servicio no cumplió con las expectativas para la sociedad según el Ministerio de Asuntos Marinos y Pesca de Indonesia que era el socio para el que se estaba realizando el servicio.

Sin embargo, se piensa que la causa de que los resultados no cumplieran con las expectativas podía venir porque el plazo que se dio al proyecto no fue suficiente para que los resultados se consolidaran suficientemente y que diera los frutos que se esperaban. De hecho, se recomendaba plantear la posibilidad de alargar el proyecto en lugar de a un trimestre, como estaba establecido, a varios trimestres. Por tanto, la opinión desfavorable sobre los resultados de esta metodología docente puede venir de cómo se había planteado el proyecto, en concreto, el plazo asignado al mismo; y no del proyecto en sí.

Por otra parte, otro sector de la doctrina (Volchok, 2017) establece la importancia del profesor en el proceso de cara a equilibrar, por una parte, la obligación de ayudar a los estudiantes a lograr los resultados

de aprendizaje aprobados; y, por otra, garantizar que el socio del aprendizaje por servicio reciba valor del proyecto. Para ello, dicho autor recomienda que aunque los estudiantes deben ser la principal prioridad del profesor, éste también debe tener en cuenta la obligación de utilizar su experiencia para ayudar al socio que recibe el servicio (donde se aplica el aprendizaje) a extraer el valor de los esfuerzos de los estudiantes. Para ello, se requiere que el profesor dedique tiempo y que el mismo sea rentable para todos los involucrados en los proyectos de aprendizaje-servicio.

En conclusión, de todo lo anterior, se puede considerar que, para la doctrina, esta metodología de aprendizaje está siendo muy utilizada en la actualidad. Sin embargo, en cuanto a su valoración, no hay un criterio unánime en la doctrina. Así, mientras que para una gran parte de los autores es una metodología de aprendizaje muy interesante por los resultados que ofrece tanto en el alumno como en la sociedad; para otros, los resultados no son tan satisfactorios y habría que ver en cada caso, la causa de que los mismos no cumplan con las expectativas. En concreto, la mayor parte las críticas sobre los resultados se enfocan especialmente en los beneficios para la comunidad que puede ofrecer puesto que los resultados no sean tan satisfactorios como se esperaban. A veces, el problema puede venir por el período de tiempo en el que dicha metodología se aplica.

6. ENTORNO NORMATIVO

Para analizar donde se sustenta esta nueva metodología de enseñanza y poder ponerla en contexto, hay que partir del entorno en el que la misma se pone en práctica. De un primer análisis del mundo o de la sociedad, se puede establecer que los principales problemas sociales a los que se enfrenta se podrían considerar que son la pobreza, el hambre, la salud y bienestar, una educación de calidad, la igualdad de género y reducción de desigualdades, tener acceso a agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, producción y consumo responsables respetando naturaleza, etc.

Todos ellos son cuestiones que dan lugar a un aumento del compromiso social y que obligan a tenerlos en cuenta en la educación. Esto es, la misma debe tender a concienciar a los alumnos en este sentido y por tanto, deben ser consideradas e incluidas en las cuestiones académicas.

De ahí que las universidades deben favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que lleven a los alumnos a tener una mayor conciencia social. En este sentido, se establece en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario y ya en la Declaración de Bolonia se establecía que:

[...] en la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, ... Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas”.

No obstante, esta metodología de innovación docente va más allá puesto que no se limita a concienciar a los alumnos en cuanto a su responsabilidad social, sino que se materializa en proyectos concretos de actuación en la sociedad para mejorarla. De hecho, no espera a la finalización del aprendizaje, sino que empieza a actuar mientras que el mismo se está produciendo realizando prácticas que combinan el mismo aprendizaje académico con prestación de servicios a la comunidad orientadas a la mejora de la calidad de vida y a la inclusión social

Por tanto, en la medida en que esta metodología docente actúa directamente en mejorar el entorno social en el que el aprendizaje se lleva a cabo, la puesta en práctica de la misma es de lo más interesantes y recomendables, tanto para maximizar los resultados del aprendizaje, como para mejorar el entorno en el que el mismo se enmarca.

Esta metodología docente no ha sido una invención del sistema de enseñanza diseñado por la propia comunidad universitaria, sino que está reconocido y amparada a nivel normativo. Esto es, el establecimiento de proyectos concretos que combinen métodos de enseñanza con puesta en práctica de conocimientos en actividades en servicio a la sociedad

se basa en el artículo 64.3. del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En concreto, en el mismo se establece que las universidades favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación del servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

En este sentido, también se pronuncia el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” recogido en el informe sobre la responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible, publicado por el Ministerio de Educación en 2011.

Por último, el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Calificaciones para la Educación Superior prevé que tanto en el nivel de Grado como en el de Máster se tenga en cuenta como resultado del aprendizaje, la capacidad del estudiante de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio.

Por tanto, como puede observarse, el marco normativo español en vigor alienta y promueve proyectos de enseñanza que recojan puesta en práctica de los conocimientos en bien de la sociedad. En consecuencia, en España se están aplicando este tipo de proyectos y en concreto, en los últimos tiempos está habiendo un interés creciente por este tipo de proyectos universitarios y se está creando redes e iniciativas que tienen como finalidad fomentarlo facilitando el intercambio de experiencias en las universidades. Así, en esta línea, se ha creado la Red Española de aprendizaje-servicio como espacio de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de acción social y profesionales de diferentes ámbitos y Comunidades Autónomas para impulsar el ApS desde 2010.

En el resto de los países también está muy institucionalizada dicha metodología de enseñanza y los proyectos en este sentido están muy consolidados o en vías de consolidación. De hecho, en la mayoría de los países ya cuentan con experiencias ya reconocidas. En concreto, esta metodología de aprendizaje universitaria se encuentra especialmente utilizado en el entorno de países americanos, especialmente en EEUU

y Canadá. De hecho, existen asociaciones cuya finalidad es promocionarlo ofreciendo todo tipo de recursos.

7. ALGUNOS EJEMPLOS DE ESTA METODOLOGÍA DOCENTE UTILIZADA

Dependiendo de la materia objeto de aprendizaje es más o menos fácil la aplicación práctica de los conocimientos en un entorno real de la sociedad. Así, las enseñanzas de materias que dan lugar a prestar un servicio a los demás permiten de una manera más sencilla su puesta en práctica. Así, la docencia, los servicios médicos y sanitarios, la atención psicológica pueden dar lugar a proyectos en entornos más desfavorecidos que no podrían recibirlos de tener que pagar un precio por ellos. En todo caso, siempre debería realizarse bajo la supervisión cercana de los profesores dada la responsabilidad sobre el servicio que se está prestando.

En esta línea se han encontrado en la sociedad servicios tales como:

- La enseñanza de informática a personas adultas alejadas del mundo tecnológico ayudándolas a superar la “brecha digital”. Para ello, hay que poner en práctica los conocimientos informáticos, las habilidades de enseñanza, la relación con los mayores, etc.
- Estudiantes de medicina que actúan como payasos en hospital para compensar el grave impacto que tiene la estancia hospitalaria en niños enfermos. El aprendizaje viene por el contacto directo con el paciente y sus familias, así como con los profesionales que los entienden. Todo ello les da un conocimiento de las condiciones de vida en los hospitales y su funcionamiento, así como desarrollan habilidades de empatía, habilidades comunicativas, competencias profesionales y sobre todo, responsabilidad.

Por otra parte, los estudiantes de materias encaminadas a la realización de bienes o servicios, también podrían desarrollar proyectos de

realización de los mismos para comunidades más desfavorecidas. En esta línea encontramos los siguientes proyectos:

- Estudiantes de Derecho que dan servicios de asesoramiento jurídico a personas y colectivos desfavorecidos, ayudándoles en las gestiones con entidades públicas, sociales y profesionales. El aprendizaje viene por el conocimiento y estudio de distintas materias del Derecho, así como por su puesta en práctica y de habilidades de comunicación.
- Estudiantes de Ingeniería Agrícola que cosechan hortalizas para cubrir necesidades de un comedor social y reparten también bolsas con comida a personas con necesidades. El aprendizaje es de conocimientos técnicos de cultivos, desarrollando habilidades de cosechas, trabajo colaborativo y habilidades de organización.

8. CARACTERÍSTICAS QUE DEBE CUMPLIR ESTA METODOLOGÍA

Para poder considerar que esta metodología de innovación docente ha sido institucionalizada, la misma debe tener unos elementos. En concreto, según el artículo *institutionalizing service-learning in higher education (office for publicengagement)*, para institucionalizar el aprendizaje-servicio en la educación debe haber una confluencia de varios factores que se analizarán a continuación en este estudio de investigación.

El punto de partida de su institucionalización, como se ha señalado anteriormente, es que la misma está enmarcada dentro de la misión de la universidad. Así, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid recoge dentro de la Misión de la Universidad, la transferencia del conocimiento a la sociedad y su implicación social de sus miembros. En concreto, se establece dentro de la misión de dicha Universidad:

“Es una entidad de Derecho Público a la que corresponde, en el ámbito de sus competencias, el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio, así como LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD.”

[...] Se define por su VOLUNTAD DE INNOVACIÓN E IMPLICACIÓN SOCIAL, en coordinación y colaboración con otras universidades e instituciones.”

Por tanto, dicha Universidad Española considera la transferencia del conocimiento a la sociedad y la implicación social como parte de su misión.

Por su parte, la Universidad Villanueva opta por el Método ARS (Aprender con Responsabilidad Social), como una manera distinta y diferente de abordar la etapa de formación universitaria, en la que tradición e innovación se encuentran y se refuerza, aportando un valor diferencial que caracteriza y distingue a los alumnos de Villanueva. Se entiende que dicho método es mucho más que una metodología, sino una manera de entender el mundo, el desarrollo, la justicia, la educación, el aprendizaje y la ciudadanía; no sólo estudiando la situación, sino actuando para mejorarla. Consiste en aprender dando un servicio a la comunidad e intentando transformarla. Para ello, hay que poner en práctica los conocimientos de forma experiencial. Con ello, se integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje, enriqueciendo la experiencia del aprendizaje con la responsabilidad cívica y así, fortalecer las comunidades.

Por tanto, el ApS se considera una metodología de innovación docente que debe ser incluida en la universidad como actividad idónea para alcanzar los objetivos de esta. Con ello se consigue que la universidad sea más cercana a la realidad social que la rodea y esté más comprometida con mejorarla.

Por otra parte, otra característica esencial que se requiere en esta metodología es una profunda práctica reflexiva. Dado que esta propuesta de enseñanza simultanea procesos de aprendizaje con el servicio a la comunidad en un solo proyecto, los estudiantes deben reflexionar sobre la realidad y sus necesidades, con el objeto de analizar cómo mejorarlo. A partir de ahí, los estudiantes tendrán que aprender, poniendo en práctica sus conocimientos trabajando sobre la realidad social. Por tanto, es una actividad que requiere la puesta en práctica de conocimientos, desarrollo de competencias propias de cada titulación, habilidades, valores, con servicio a la sociedad, todo ello de forma simultánea.

Esta reflexión por parte del alumno no debe ser sólo una práctica previa del aprendizaje. La reflexión es un elemento esencial de esta metodología y debe estar orientada al diseño previo de la actividad, pero también debe llevar a la autorreflexión posterior de los resultados terminando con una autoevaluación crítica

Este método de enseñanza debe no ser voluntariado porque, aunque hay servicio a la sociedad, también hay aprendizaje por parte del estudiante. Tampoco son prácticas curriculares porque, aunque hay puesta en práctica de conocimientos, el servicio a la sociedad es fundamental en esta metodología. No se identifica con investigación basada en la comunidad, aunque sí que hay, está función en el servicio prestado a la sociedad. Por tanto, lo que debe haber es integración del aprendizaje académico con el servicio comunitario puesto que los conocimientos académicos se ponen al servicio de una necesidad real de la sociedad para ayudar a mejorarla y la experiencia de este servicio ayuda al aprendizaje de conocimientos, competencias y valores. Por tanto, ambas actividades de aprendizaje y servicio salen beneficiadas de esta combinación.

Por último, puede haber cooperación de otras prácticas e incluso de un entorno internacional, aunque ninguno de estos componente no son esenciales en la naturaleza de este servicio.

Otras características esenciales de esta metodología de aprendizaje son:

- Protagonismo del alumno en el proyecto desde el principio hasta el final de este
- El servicio está orientado a satisfacer una necesidad real y previa que hay en la sociedad.
- Debe estar integrado en el plan de estudios de cada titulación y de cada asignatura, siendo objeto de evaluación.

En cuanto a las etapas que se deben seguir en el diseño e implantación de un proyecto de innovación docente, se recomienda seguir cuatro requisitos básicos: reflexión, participación, aprendizaje y servicio. Todo ello se gesta en varias fases:

1ª fase de preparación: Durante la misma, se forma una idea de una necesidad que exista en la sociedad y de cómo con la puesta en práctica de los conocimientos por parte de los alumnos, se puede ayudar a mejorarla. Para ello, se mantienen relaciones con entidades sociales a las que pueda interesar y, una vez encontrada la misma, se planifica el proyecto.

2º fase de realización: es la puesta en práctica de este. Para ello tiene que haber una preparación por parte del grupo participante, de cómo se va a implantar. A continuación, la puesta en marcha de este, con todas las complicaciones que puedan surgir; y, una vez finalizado, el cierre por parte del grupo.

3º fase de evaluación: es fundamental que el proyecto se evalúe y se califique para determinar el impacto que ha tenido, si ha sido recíproco y sostenible. En esta fase, se determina el estándar de calidad del proyecto.

9. RESULTADOS

Esta metodología de enseñanza tiene como efectos importantes beneficios ofrecidos a cada uno de los agentes implicados: alumnos, sociedad en la que se aplica, así como para la comunidad universitaria. En concreto, se pueden citar los siguientes para cada uno de los grupos:

Para los estudiantes tiene efectos en varios ámbitos de estos:

Conocimientos académicos

se maximiza el aprendizaje puesto que está demostrado que los conocimientos se aprenden mejor cuando se ponen en práctica lo que se intenta aprender. Según la Pirámide del Aprendizaje del Cody Blair, el conocimiento auditivo, simplemente escuchando, es pasivo y deja menos resultados. A medida en que el conocimiento empieza a ser más activo, teniendo que demostrar, argumentar, realizar prácticas o incluso enseñar a otros, los resultados del aprendizaje se disparan

Acercamiento a vocación profesional

Se enfrenta a los alumnos a la realidad que se van a encontrar; Desarrollo de otras competencias personales y profesionales transversales tales como iniciativa y emprendimiento, capacidad de análisis, conocimiento de otras culturas y costumbres, creatividad, motivación, trabajo en equipo, capacidad de comunicación, resolución de problemas, resiliencia ante adversidades, tenacidad, toma de decisiones, adaptación al entorno y a nuevas situaciones, capacidad de cambio

Enfoque cívico y social de responsabilidad social

se fomenta su compromiso con la comunidad que lo rodea: tanto fomentando el vínculo con la Universidad (sentido de pertenencia), como el compromiso activo del estudiante con su comunidad. Además, se desarrolla su compromiso ético y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional, mejorando su sensibilidad hacia la diversidad y la multiculturalidad.

Enfoque ético y moral

enseñándoles la necesidad de sacar lo mejor de sí mismos aspirando a la excelencia personal.

Por tanto, los efectos para el mismo no sólo son muy positivos, sino que además en aspectos muy variados. De hecho, cuando se aprende con la práctica vinculada a una necesidad social, dado que suele ir unida a la motivación, se aprende todavía más porque se genera en el estudiante un compromiso. Ese compromiso es mayor cuando pasa de la caridad a la justicia social: hacer con otros (trabajar de forma colaborativa) porque no se puede no hacer, buscando un cambio social (examinando las causas y cuestionando la situación). Se promueve la reflexión crítica, la conexión con otras disciplinas y con un compromiso a largo plazo. Además, dichas actividades se caracterizan por su gran potencialidad transversal en la medida en que permiten combinar distintas materias y todas ellas las enfoca hacia la misión que debe tener la universidad: la docencia, la investigación, la puesta en práctica y profesionalidad, unido al servicio a la sociedad.

Esta técnica de enseñanza, por tanto, mejora la excelencia académica de los estudiantes dado que les da una formación más profunda e integral en la medida que desarrolla conocimientos, adquieren competencias profesionales, valores y actitudes sociales necesarios para el mundo profesional y simultáneamente se mejora la convivencia cívica y democrática. Con todo esto se maximizan los resultados de la educación puesto que la misma va buscando el bien de la humanidad.

Para la sociedad en la que esta metodología de enseñanza se aplica, también tiene importantes efectos y muy positivos. Los ámbitos donde pueden ponerse en práctica este tipo de proyectos son muy variados. Pueden ser: medio ambiente, salud, participación ciudadana, patrimonio cultural, relación generacional o social, ayuda a personas necesitadas, apoyo a la formación, etc. Los efectos para dicha comunidad donde se implante son muy positivos.

En primer lugar, porque se va realizando un progreso social más justo y solidario, al recibir apoyo a colectivos y entidades más desfavorecidas. Asimismo, se va mejorando el entorno enriqueciendo e innovando programas y servicios dentro de la comunidad. A su vez, se va dando oportunidades de colaboración estrecha entre miembros, además de ir nutriendo a la sociedad de estudiantes y profesionales con un mayor compromiso social. En caso de que existan en ese sector entidades sociales que normalmente cooperen con este tipo de proyectos, suele requerirse la colaboración de estas, dados sus conocimientos y permitiéndoseles ofrecer un servicio de mayor calidad.

También los profesores y la comunidad universitaria son otros agentes involucrados en este tipo de actividades y que también salen beneficiados de la misma. En concreto, los profesores mejoran personal y profesionalmente, favoreciendo su función de mentor de los estudiantes y mejorando la participación y motivación de sus estudiantes. Asimismo, se mejora su relación con la sociedad, fomentando la conciencia de responsabilidad social de su asignatura, se fomenta su colaboración con organizaciones de la comunidad, así como con otros organismos y departamentos de su universidad, fomentando los equipos docentes interdisciplinares. Y potencialmente añade una nueva dimensión a su investigación y a su docencia.

Por su parte, la institución universitaria mejora su implicación y su compromiso con la sociedad, desarrollando lo que se conoce como “tercera misión de la Universidad”. Asimismo, se favorecen los procesos de mejora y calidad docente, fomentando el sentido de pertenencia de la universidad.

10. CONCLUSIONES

Dados los buenos resultados obtenidos por esta metodología de enseñanza se puede considerar que la misma debe ser tenida en cuenta en todos los ámbitos de la educación dado que se maximizan los resultados del aprendizaje en los estudiantes, desde muy diversos aspectos.

Asimismo, los beneficios para la sociedad también son dignos de ser tenidos en cuenta, no sólo por la mejora a corto plazo que puede redundar en la comunidad, como también por los efectos a largo plazo de contar con unos miembros más comprometidos y solidarios.

En conclusión, se considera dicha metodología de innovación docente muy interesante por los efectos que conlleva en la economía de la educación y por tanto, se recomienda ser incluida en los planes de estudios. Para ello, existen distintas modalidades y formas que cada entidad debe analizar para ver cual se adecúa más a su idiosincrasia. Pero en todo caso, debe ser recogido en la normativa de cada centro e incluso, en su caso, en las guías docentes de las asignaturas implicadas, ofreciendo todas las instrucciones pertinentes, tanto de metodología como de métodos de evaluación y siempre, ser posteriormente evaluadas.

11. REFERENCIAS

- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig latorre, G. (2013). Service Learning: study of the degree of satisfaction of universtiy students. *Revista de Educación* nº 362, pp. 159-185.
- Martínez Costa, S., Formoso Barro, F., & Sanjuán Pérez, A. (2017). Service-Learning mothodology in audiovisual communication. Effects and process. *International Journal of Educational Research and innovation*, nº 9, pp. 72-89.

- Mayor Paredes, D., & Rodríguez Martínez, D. (2017). Service-Learning: An educational practice promoting participation of the student for academic and social improvement. *Revista Complutense de Educación*, Volumen 28, pp. 555-571.
- Suckale, J., Saiyed, Z., Hilley, G., Alvisyahrin, T., Muhari, A., Zoback, M., & Truebe, S. (2018). Adding a community partner to service learning may elevate learning but not necessarily service. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, Volume 28, pp. 80-87.
- Volchok, E. (2017). Service-learning: In service of whom? A professor of business reflects on resolving an underlying tension in service-learning. *Cogent Education*, Volume 4, art. no. 1299075.
- Zayas Latorre, B., González Pérez, V., & Gracia Calandín, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, pp.1-15.

APRENDIZAJE – SERVICIO Y ESPACIOS NATURALES
PROTEGIDOS. UN EJEMPLO EN EL GRADO DE
GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE DE LA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

NÉSTOR VERCHER SAVALL

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

JAIME ESCRIBANO PIZARRO

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

SERGIO BELLÉS MONSERRAT

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local
Universitat de València*

CRISTINA HERRAIZ LIZÁN

*Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local/ Dept. Geografía
Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

El contacto con el territorio a través de salidas de campo es una de las características que mejor definen los estudios universitarios en Geografía. Las salidas de campo permiten conocer problemáticas reales del territorio desde el propio contexto en el que se producen, con frecuencia, a través de los testimonios de los individuos que los experimentan (Dorsey, 2007; Lara y Delgado, 2016; Rees et al., 2021). No obstante, la participación activa del alumnado de Geografía en la resolución de problemáticas territoriales específicas es menos habitual. En este trabajo se pretende superar dicha limitación a través del Aprendizaje – Servicio.

El Aprendizaje – Servicio es una metodología docente que combina el trabajo en el aula con el trabajo de campo, que tiene como fundamentos

la solidaridad y la participación ciudadana activa, y que aspira a promover cambios en las actitudes de los actores involucrados (Benavides y Quintana, 2002; Dorsey, 2007). Se trata de un enfoque que, además de promover la formación ciudadana y el aprendizaje de valores, favorece una forma de aprender más coherente con la utilidad y la relevancia social del conocimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2012). El Aprendizaje – Servicio pretende transmitir contenidos docentes a través del servicio a la comunidad, involucrando a los participantes en la resolución de un problema o necesidad real de su entorno inmediato (Deeley, 2016; Lara y Delgado, 2016; Mahon et al., 2020), y formulando todo ello en un solo proyecto bien articulado para tal fin (Puig, 2011).

En el ámbito de las enseñanzas de Geografía y Medio Ambiente, el Aprendizaje – Servicio resulta de especial interés. Estas enseñanzas destacan por su naturaleza multidisciplinar, donde convergen diferentes disciplinas que encuentran en el territorio un denominador común: Economía, Urbanismo, Ciencias Ambientales, Derecho, Geodesia, etc. En España, el empleo del Aprendizaje – Servicio para transmitir enseñanzas geográficas es un proceso creciente en la etapa de secundaria (véase Lara y Delgado, 2016; Hernández y Monzó, 2020). Sin embargo, en la universidad el Aprendizaje – Servicio aún es una práctica poco usual. Algunas excepciones son García y Martínez (2014), quienes emplean este método para realizar un inventario del patrimonio geomorfológico, valoración de la geodiversidad y propuestas de rutas turísticas en un espacio natural protegido de Castilla y León; o Martínez et al. (2018), quienes aplican el Aprendizaje – Servicio en el ámbito del desarrollo sostenible y la justicia social.

El trabajo que aquí se desarrolla pretende avanzar en la implantación de la metodología del Aprendizaje – Servicio en los estudios de Geografía de las universidades españolas. A continuación, se expone una experiencia de aplicación del Aprendizaje – Servicio en el ámbito de la gestión y la planificación de Espacios Naturales Protegidos. En particular, el alumnado del curso trató de resolver de forma colectiva y cooperativa un problema de congestión turística, falta de equipamientos y ordenación territorial.

El apartado que sigue a esta introducción expone los objetivos del proyecto de innovación educativa y la principal herramienta para su evaluación. A continuación, se exponen los principales resultados del proyecto, tanto el desarrollo de las fases como la propia evaluación de la metodología. Finalmente, el último apartado sintetiza las ideas principales y explica los pasos que han seguido a este proyecto en los años posteriores.

2. METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La investigación que se presenta en este trabajo está basada en un caso de estudio, para el cual se implementa por primera vez el Aprendizaje – Servicio. Esta metodología docente se aplica a la asignatura optativa de Espacios Naturales Protegidos (código 35006), de seis créditos ECTS, integrada en el Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València (España). Esta materia fue cursada por 20 estudiantes durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2018-2019. En su contexto más próximo, se puede considerar una metodología innovadora, pues no se había implementado hasta la fecha en este grado universitario. Si bien, existen propuestas recientes en el mismo grado que también apuestan por la introducción de métodos docentes innovadores (véase Zornoza y Vercher, 2021).

La iniciativa de innovación educativa en cuestión se enmarca en las convocatorias del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València¹⁴⁶, organismo encargado de animar a la plantilla docente a implantar nuevos enfoques y métodos para la docencia universitaria. En este sentido, en un contexto español, son

¹⁴⁶ El Aprendizaje – Servicio en la práctica geográfica: aproximación al Uso Público del Parque Natural Chera-Sot de Chera (Valencia) (UV-SFPIE_RMD18-954293). Proyecto de Innovación Educativa y Calidad Docente del Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa, de la Universidad de Valencia (Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa). Tipo de proyecto: renovación de metodologías docentes. Duración: 14/02/2019 – 30/09/2019 (7 meses). IP: Jaime Escribano (UV). Equipo: Néstor Vercher (UV), José Vicente Sánchez (UV), Paula Poveda Beneyto (GVA) y Pablo Arjona Pérez (UV). Dotación: 400,00€.

numerosas las universidades que promueven la creación de unidades desde las cuales asesorar e impulsar la puesta en marcha de iniciativas docentes innovadoras (Martínez et al., 2018).

El problema a abordar por los participantes del curso estaba vinculado a la gestión del flujo turístico estival del municipio de Sot de Chera (Valencia). El municipio de Sot de Chera forma parte del Parque Natural y Geológico de Chera - Sot de Chera (figuras de protección de máximo rango a nivel autonómico). Durante los fines de semana, festividades y época estival, este parque sufre graves problemas de congestión turística, resultado de la llegada de un gran número de visitantes a sus zonas de baño, que acaban ocasionando graves afecciones ambientales y sociales, y sin una repercusión económica suficiente. Este problema aún no se había abordado a nivel local, a pesar de su impacto en la vida cotidiana de este municipio rural y sus implicaciones en varias escalas territoriales.

Así pues, el principal objetivo de esta experiencia fue dar solución al exceso de ocupación de las zonas de baño y de espacios de aparcamiento disponibles en el ámbito territorial del parque natural. A continuación, se exponen los objetivos específicos del proyecto:

- Demostrar que los contenidos teórico-conceptuales adquiridos durante el Grado en Geografía y Medio Ambiente permiten adquirir una base sólida para trabajar en el ámbito de la planificación territorial y medioambiental. Se persigue que los/las estudiantes aprendan a poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los estudios universitarios, realizándose una primera aproximación con el mundo laboral y de transferencia de conocimiento. Es decir, se trata de fomentar la aplicación de conocimientos teórico - prácticos con atención a las demandas de la sociedad y de las administraciones públicas.
- Atender a una necesidad manifestada por el Equipo Técnico encargado de la gestión del Parque Natural y Geológico de Chera-Sot de Chera la cual está estrechamente vinculada con los estudios del Grado en Geografía y Medio Ambiente. Fruto del contacto previo entre los docentes y los técnicos del

Parque, se comunicó la problemática que supone la intensa y reiterada llegada de visitantes al municipio durante las principales festividades y los meses de verano. Dicha problemática, en mayor o menor grado habitual en todos los Parques Naturales próximos a grandes ciudades, como es el caso, debe ser abordada en un estudio de Uso Público de los recursos del mismo, haciendo hincapié en sus posibilidades de aprovechamiento sostenible. Sin embargo, este es un documento apenas desarrollado en el parque en cuestión, puesto que carece de los recursos y medios necesarios. Por este motivo, se traslada la posibilidad de colaborar en la actualización y desarrollo de este estudio.

- Fomentar la participación de los/las estudiantes de la asignatura de Espacios Naturales Protegidos en la resolución de problemas del territorio valenciano desde la óptica de la gestión y planificación de un área protegida. Con la realización de estas tareas se permite que los/las estudiantes puedan ayudar y aprender a resolver problemáticas de espacios de gran valor ecológico de su entorno territorial más próximo, cuyas repercusiones son multidisciplinares, yendo más allá de las puramente ambientales. Esta situación favorece la toma de conciencia territorial y motivación del alumnado, lo que puede derivar en unos aprendizajes y resultados más satisfactorios.

La consecución de los objetivos anteriores tiene un efecto claro sobre el territorio y comunidad de trabajo, en la medida que contribuye a i) favorecer la descongestión turística, maximizando el disfrute de visitantes con la mínima molestia para la población local; ii) reducir el impacto ambiental de los visitantes; y iii) dinamizar la economía local en el largo plazo, en tanto que permite fijar un flujo sostenible de visitantes y del uso del recurso territorial.

2.3. HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con el fin de evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados en el anterior apartado 2.3., el equipo docente de la materia diseñó un cuestionario dirigido al estudiantado del curso. El cuestionario se realizó de forma online, utilizando la plataforma Google Forms, y formó parte del proceso de evaluación general de la asignatura, esto es, preguntas acerca del funcionamiento general del curso y, en particular, del proyecto de Aprendizaje – Servicio.

La encuesta se conforma de 29 preguntas, 15 de las cuales tratan de forma directa el Aprendizaje – Servicio. Las cuestiones planteadas se podían responder mediante escalas de tipo ordinal y respuestas abiertas breves. La tasa de respuesta de la encuesta fue del 100 % (20 alumnos/as). En la Tabla 1 se indican las preguntas, la tipología de respuesta y los valores de respuesta.

TABLA 1. *Cuestionario de evaluación del proyecto de innovación dirigido al alumnado. (*Solo seis alumnos asisten a la presentación final del trabajo con el equipo del municipio)*

Texto de la pregunta	Tipología de respuesta	Total de respuestas (N=20)
¿Crees que el proyecto te ha servido para entender mejor las problemáticas y conflictos asociados a Espacios Naturales Protegidos?	Escala lineal (Mucho, bastante, poco, nada)	20
¿Consideras que has adquirido, asimilado y puesto en práctica habilidades necesarias para desarrollar un estudio aplicado en Espacios Naturales Protegidos?	Escala lineal (Mucho, bastante, poco, nada)	20
¿Qué destacarías en la experiencia del proyecto En relación con aprendizajes, habilidades y capacidades desarrolladas y/o puestas en práctica?	Respuesta corta	20
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto En relación con los siguientes aspectos [Capacidad de resolución de problemas]	Escala lineal (Muy bueno, bueno, regular, malo)	20

Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto En relación con los siguientes aspectos [Responsabilidad en la entrega de tareas]	Escala lineal (Muy bueno, bueno, regular, malo)	20
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto En relación con los siguientes aspectos [Actitud colaborativa y comunicativa]	Escala lineal (Muy bueno, bueno, regular, malo)	20
Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto En relación con los siguientes aspectos [Creatividad e innovación]	Escala lineal (Muy bueno, bueno, regular, malo)	20
¿Estás satisfecho con los resultados del proyecto (el informe)?	Escala lineal (Mucho, bastante, poco, nada)	20
Solo aquellos que asistieron a la presentación: ¿Estás satisfecho con los resultados del proyecto (la presentación)?	Escala lineal (Mucho, bastante, poco, nada)	6*
¿Qué es lo que más te ha gustado/interesado del proyecto?	Respuesta corta	20
¿Qué te ha costado más o has encontrado más complejo en el proyecto?	Respuesta corta	20
¿Qué aspectos del proceso colectivo de elaboración del proyecto mejorarías?	Respuesta corta	20
Considero que este tipo de proyectos Aprendizaje – Servicio deberían aplicarse en otras asignaturas del grado	Escala lineal (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo)	20
Considerando lo que has aprendido y tu participación e implicación en el proyecto, ¿qué nota te pondrías?	Valor numérico de 1 a 10	20
Valora la experiencia del proyecto en su conjunto	Valor numérico de 1 a 10	20

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La implementación del proyecto de Aprendizaje – Servicio comprende un total de cinco fases:

- Trabajo de gabinete y documentación previa
- Salida de campo y recogida de datos
- Análisis de la información recabada *in situ*
- Redacción del informe final
- Devolución y presentación de resultados a los actores del territorio

En la primera fase, el estudiantado y el equipo docente se dedican a recopilar información sobre el espacio natural protegido en cuestión y sobre estudios similares en otros espacios. En esta misma fase, el estudiantado tiene la oportunidad de aplicar varias técnicas transmitidas durante sesiones previas y teóricas de la asignatura, como la noción de capacidad de acogida de un territorio o espacio natural. Por ejemplo, durante el trabajo de gabinete se delimitaron áreas de baño del espacio natural y se definieron las zonas actuales de parking, así como aquellas susceptibles de presentarse como propuesta viable. En línea con otros estudios de capacidad de acogida, los estudiantes plantearon tres escenarios de ocupación de suelo para cada usuario de las zonas de baño: 5m^2 , $7,5\text{m}^2$ y 10m^2 . Aplicando varios cálculos, se obtienen tres capacidades de carga física distintas que presentan una mayor o menor densidad de bañistas. Igualmente, con el análisis del entorno y la aplicación de distintas normativas de usos del suelo y de riesgos naturales, se pudieron conocer los espacios susceptibles de acoger plazas de aparcamiento. La integración de conocimientos de otras asignaturas también fue muy importante en esta etapa, por ejemplo, el empleo de Sistemas de Información Geográfica o la revisión de normativas relativas a la Ordenación del Territorio.

Durante el mes de abril de 2019 tuvo lugar la salida de campo al Parque Natural Chera-Sot de Chera. Previo a la salida, el equipo docente diseñó una sesión especial para marcar algunas pautas y aprovechar la salida al máximo. Durante la salida de campo, el estudiantado tuvo la oportunidad de observar el espacio de estudio y hacer las comprobaciones y mediciones oportunas que significarían la base de su propuesta al problema planteado. Tanto el estudiantado como el equipo docente contó, en todo momento, con el apoyo y acompañamiento del equipo técnico del parque natural. Asimismo, se organizaron charlas con miembros del consistorio local (Figura 1). En conjunto, existían tres grupos de trabajo: i) equipo dedicado al estudio de las áreas de baño; ii) equipo dedicado al análisis de las zonas de aparcamiento; iii) equipo dedicado a entrevistar a la población local para conocer su percepción sobre los problemas y diferentes propuestas.

FIGURA 1. Sesión de trabajo de campo con representantes del ayuntamiento



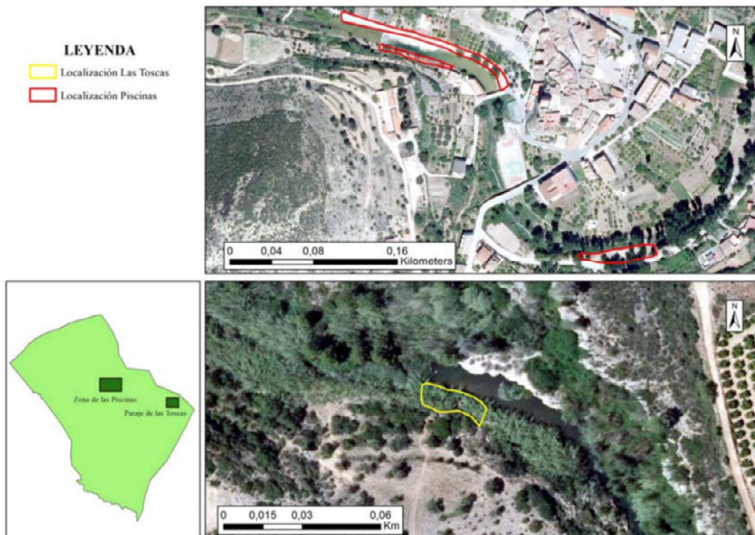
Fuente: elaboración propia durante la salida de campo

La tercera fase del proyecto es posterior a la salida de campo y consiste en el análisis de los datos recogidos durante esta. La tercera fase comprende, por ejemplo, la delimitación de propuestas de áreas de baño, la

cartografía de las zonas de aparcamiento que alivian los riesgos existentes en las actuales, así como el análisis de las respuestas de la población local en la encuesta sobre percepción social (Figuras 2 y 3).

De forma casi simultánea a la tercera fase se desarrolla la cuarta fase del proyecto, esto es, la redacción del informe final. Tal como se avanza en el análisis de los datos y en el diseño de varias propuestas para resolver el problema de concentración de bañistas y vehículos, los diferentes grupos de trabajo redactan los informes. Es importante destacar que el desarrollo de la tercera, y especialmente de la cuarta fase del proyecto, tiene un componente de cooperación entre equipos de trabajo muy elevado. La interdependencia entre las tareas de cada equipo es intensa. De hecho, desde el equipo docente, una vez avanzado el análisis de los datos, se propone que se ejecute un intercambio de miembros, donde un miembro de cada equipo se mueve a otro equipo, para así poder aportar toda la información que cada equipo de trabajo requiere de otros. Es rotación se mantiene según avanza el trabajo. Por ejemplo, los estudiantes que realizan propuestas de aparcamiento necesitaban conocer resultados de la encuesta de percepción social de la población local acerca de varias alternativas de aparcamiento.

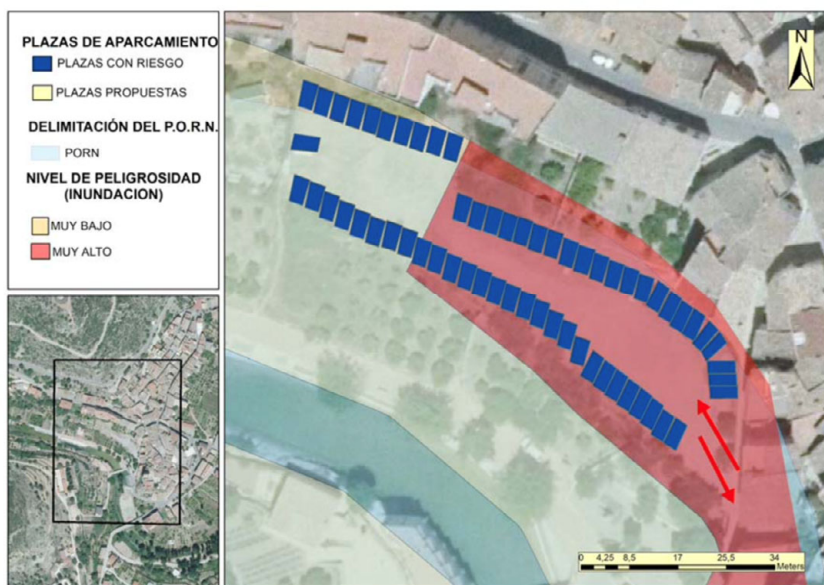
FIGURA 2. Delimitación de áreas de baño en el Parque Natural Chera-Sot de Chera



Fuente: extraído del informe final realizado por el alumnado

La quinta y última fase del proyecto se refiere a la devolución de resultados a la comunidad en la que se realiza el servicio. En este caso, se refiere al envío del informe final al equipo técnico del parque natural y al alcalde del municipio. Además, se realizó una jornada de trabajo con estos mismos actores en la que varios representantes de los diferentes equipos de trabajo (seis personas) y del equipo docente se desplazaron a las oficinas del parque natural para discutir los resultados del informe y la posibilidad de implementar algunas de las soluciones propuestas. Esta jornada se realizó el 6 de mayo de 2019. Hay que apuntar que algunas ideas de relocalización de áreas de aparcamiento y de indicaciones en las zonas de baño sí se llevaron a cabo, si bien otras propuestas de mayor envergadura se vieron estancadas por cambios en los representantes institucionales del municipio.

FIGURA 3. Delimitación de zonas de aparcamiento en el Parque Natural Chera-Sot de Chera



Fuente: extraído del informe final realizado por el alumnado

3.2. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La experiencia de Aprendizaje – Servicio que aquí se presenta involucra tres grandes tipos de actores: i) alumnado de Geografía y Medio Ambiente; ii) equipo docente; y iii) equipo técnico del parque natural y representantes institucionales del municipio. Después del desarrollo de la innovación, se pueden destacar diferentes efectos positivos sobre cada uno de estos grupos de participantes.

El estudiantado de la materia en cuestión ha tenido la oportunidad de realizar un aprendizaje práctico sobre una de las problemáticas más recurrentes que atañen a los espacios protegidos de la Comunidad Valenciana, al mismo tiempo que ha conocido una de las diversas posibilidades que ofrece el mercado laboral para los egresados del Grado en Geografía y Medio Ambiente, para este caso, la consultoría ambiental y de proyectos estratégicos de ordenación del territorio. Los actores del territorio (equipo técnico del parque natural y representantes institucionales del municipio) dispone de mayor información para solucionar un problema recurrente del territorio, con propuestas concretas que pueden implementar con relativa facilidad en el corto y medio plazo. Finalmente, el profesorado del curso ha conseguido transmitir el contenido docente de la materia a través de un enfoque eminentemente práctico, cooperativo y con un impacto positivo sobre la sociedad.

En relación con este último, con el fin de determinar con mayor rigurosidad el impacto del Aprendizaje – Servicio en los resultados de aprendizaje del alumnado del curso, el equipo docente elaboró una encuesta al final del curso, introducida en la Sección 2.3. (Tabla 1). A continuación se exponen y discuten los principales resultados de esta encuesta.

La mayoría de los estudiantes considera que el proyecto de Aprendizaje – Servicio ha servido para entender mejor las problemáticas y conflictos asociados a los espacios naturales protegidos (42,1 % Bastante; 57,9 % Mucho). Más de un 68 % de los/las estudiantes piensa que el grado de adquisición, asimilación y puesta en práctica de habilidades necesarias para desarrollar estudios aplicados en Espacios Naturales Protegidos ha sido “Bastante” y un 26 % “Mucho”. En cambio, hay una persona que declara que este aprendizaje ha sido “Poco”.

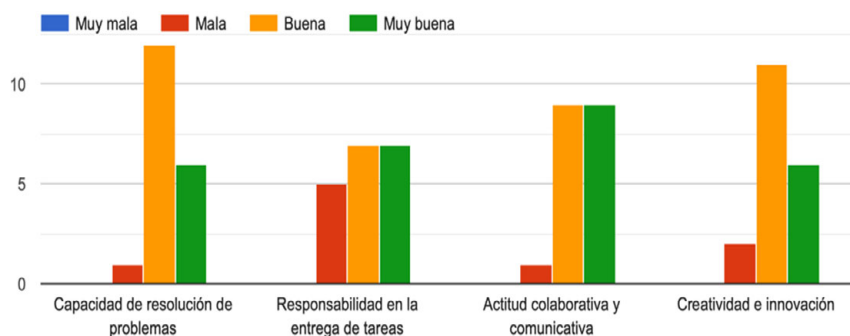
Cuando se les pregunta acerca de qué destacarían en la experiencia del proyecto En relación conaprendizajes, habilidades y capacidades desarrolladas y/o puestas en práctica, en general, las respuestas tienden a destacar lo aplicado y práctico del proyecto, así como el trabajo en equipo. Algunos ejemplos son:

Se han aplicado habilidades fundamentales de un geógrafo como el trabajo de campo, el trabajo con Sistemas de Información Geográfica, el trabajo con la población y con agentes territoriales claramente opuestos, elaborar informes donde son necesarios conocimientos de geografía física, humana y regional y el trabajo y cooperación en equipo [Estudiante 1].

Viene encaminado en una dinámica más laboral, la de poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas durante el grado en un marco más técnico. La experiencia de haber trabajado en conjunto a la hora de realizar una tarea verdaderamente densa. Sin duda ha sido una gran absorción de conocimientos prácticos y trabajo de campo [Estudiante 2].

Capacidad de realizar un proyecto en grupo con obligada interacción entre participantes [y no solo repartiendo y juntando las partes]; obtener datos a partir de trabajo de campo para poder trabajar sobre ellos [Estudiante 3].

FIGURA 4. Resultados de la pregunta “Valora el trabajo con tus compañeros/as durante el proyecto en relación con los siguientes aspectos”



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta

Con relación al trabajo de equipo -un componente clave en este proceso de Aprendizaje – Servicio-, la mayoría del alumnado destacada la actitud colaborativa y comunicativa del conjunto de los equipos. Aspectos como la creatividad y la innovación, o la capacidad de resolución de problemas se valoran también positivamente. En cambio, la responsabilidad en la entrega de tareas resulta un aspecto más complejo (Figura 4). De hecho, ha sido complejo lidiar con ello dentro de cada grupo, pues el profesorado dispone de cierto límite a la hora de organizar la distribución de tareas internamente a los grupos. No obstante, es obvio que se requieren mecanismos más eficaces para resolver los problemas internos de los grupos de trabajo con relación al cumplimiento de plazos en las tareas, más aún en actividades fuertemente interdependientes.

A pesar de los problemas -leves- en torno a la organización interna de las tareas del trabajo, una gran mayoría del alumnado se muestra satisfecho con el informe final (37 % Mucho; 58 % Bastante). Este resultado deviene aún más positivo si nos fijamos en las personas que atendieron la presentación final del informe con el equipo técnico del parque natural y representantes del ayuntamiento: el 86 % afirma estar muy satisfecho con la presentación y un 14 % “Bastante” satisfecho.

Entre los principales aspectos del proyecto que han causado interés en el alumnado está la posibilidad de relacionarse directamente con actores del territorio con responsabilidades en un espacio natural protegido, así como conocer y atender de forma directa una necesidad de estos actores. Varios alumnos también afirman que, gracias al proyecto, han visto la complejidad de los asuntos reales en la profesión del geógrafo y los conflictos a los que se ven abocados cuando existen grupos de interés opuestos. En cualquier caso, también exigen testimonios que expresan satisfacción con el proyecto porque lo consideran una prueba de confianza hacia ellos, como geógrafos en cuarto curso, que tienen la oportunidad de resolver un problema real con relativa autonomía. Sin duda, se trata de uno de los efectos más importantes del Aprendizaje – Servicio cuando se realiza en las etapas finales de los estudios universitarios, algo que recomendamos avanzar en el conjunto del sistema educativo español.

A lo largo del proyecto, también han existido elementos de complejidad para el alumnado. En este sentido, en su mayoría, los alumnos/as aluden a factores de coordinación, diseño y organización de las tareas: “Una coordinación entre todos”; “Empezar a preparar el proyecto y ver cómo teníamos que hacerlo”; “Trabajar con un grupo numeroso de personas donde cada uno se centraba en su parte del proyecto”; “Poner todo en común, que todos digan qué han hecho y qué faltar por hacer”. De hecho, algunos testimonios reflejan cierta falta de hábito en el trabajo en equipo, que puede desembocar en problemas de clase: “que cada persona supiese lo que tiene que hacer. Las tareas no estaban bien distribuidas y hay gente que es mejor que no haga nada. Lo difícil es saber qué mandarle hacer a esas personas”. Así pues, es recomendable fomentar con mayor énfasis el trabajo en grupo desde el principio de los estudios universitarios (y en etapas previas), así como métodos para gestionar posibles desequilibrios en las aptitudes y ritmos de trabajo que tienen diferentes alumnos/as. Aquí, el profesorado debe tomar un rol más activo y ejecutar medidas que eviten conflictos entre los miembros de los equipos de trabajo. Algunas medidas podrían ser: i) participar en la organización de las tareas de los grupos; ii) promover cambios en la composición de los grupos; o iii) trabajar de forma bilateral por periodos cortos de tiempo con aquellos alumnos/as menos activos o con más problemas para seguir el ritmo del resto del equipo o clase.

A sabiendas que la organización colectiva del trabajo derivado del proyecto de Aprendizaje – Servicio podía ser uno de los factores más delicados de la experiencia, en el cuestionario se insistió sobre este hecho. Al preguntar sobre los aspectos del proceso colectivo de elaboración del proyecto que requerirían mejoras, las respuestas señalan elementos como la coordinación, la inmediatez en las respuestas de otros compañeros/as, equidad en el reparto de tareas, o comunicación entre grupos de trabajo.

A pesar de las complejidades que se derivan de un proyecto Aprendizaje – Servicio como el presentado aquí, casi el 95 % de los/las estudiantes afirman estar “Muy de acuerdo” con la importancia de aplicar esta metodología docente en otras asignaturas del mismo grado que cursan. En este sentido, un 32 % valoran con un 10 su experiencia en el

proyecto, un 21 % con un 9, un 26 % con un 8, un 11 % con un 7 y otro 11 % con un 6.

En lo que se refiere a la evaluación y calificación del alumnado, el profesorado elaboró una prueba test sobre varios elementos de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. Entre estos últimos se incluían preguntas sobre el propio proyecto Aprendizaje – Servicio. Asimismo, durante el trabajo en clase, el profesorado ha tenido la oportunidad de recoger varias evidencias de evaluación (participación en las tareas de grupo, comunicación y presentación del estado del trabajo...), así como en la sesión de trabajo de campo y el propio informe final. Al respecto, la autoevaluación del alumnado es relativamente honesta, en la medida que un 11 % consideran que merecen un 10 en la asignatura, un 32 % un 9, un 37 % un 8, un 16 % un 7 y un 5 % un 6.

Además, al preguntar en el cuestionario general, más allá del proyecto de Aprendizaje – Servicio, sobre recomendaciones generales de la asignatura en próximas ediciones, se constata de nuevo un interés colectivo por repetir y evolucionar con esta metodología, así como una satisfacción colectiva en la asignatura: “Intentar repetir el trabajo realizado en la asignatura en Sot de Chera o algo relacionado. En resumen, no perder esa esencia de lo práctico”; “Continuar con las salidas y con proyectos relacionados con lo realizado con Sot o de gran aplicación en el mundo laboral”; “Que se cojan la asignatura todos los alumnos que puedan, porque van a salir muy contentos de ella, si tienen un mínimo de interés por los Parques Naturales”; “Más trabajos de campo y de entrenamiento para la vida laboral como se ha realizado en Sot de Chera”.

4. CONCLUSIONES

La experiencia de Aprendizaje – Servicio que aquí se ha presentado constituye una experiencia innovadora en la práctica docente del Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València. A través esta metodología, el alumnado del curso ha participado en la resolución de un problema de congestión turística en el Parque Natural Chera-Sot de Chera (Comunidad Valenciana). Con la contribución y apoyo del equipo docente de la asignatura y del equipo técnico del parque natural,

los alumnos/as han desarrollado competencias generales y específicas de una forma más efectiva que en cursos anteriores y, además, han contribuido a satisfacer una necesidad real de la comunidad del entorno rural más inmediato a la Universitat de València. El Aprendizaje – Servicio ha permitido que el alumnado vea una aplicabilidad de los contenidos teóricos-conceptuales, con un énfasis en lo práctico (Deeley, 2016; Lara y Delgado, 2016; Mahon et al., 2020).

Como bien se demuestra en la evaluación del proyecto, los participantes han visto un ejemplo de tareas vinculadas al perfil profesional del geógrafo/a, en este caso, la consultoría ambiental y la gestión y planificación territorial. Se trata de una de las primeras aproximaciones del alumnado al mundo laboral y al contacto con otros profesionales de la geografía y de otras disciplinas, algo que contribuye a desarrollar competencias generales.

Otro de los beneficios constatados a través de esta experiencia es que el Aprendizaje – Servicio está asociado a la dinámica cooperativa entre los miembros de la clase que se deriva de este método docente, algo para lo cual el rol del profesorado es fundamental. En este sentido, el profesorado debe diseñar mecanismos para el buen funcionamiento de los equipos de trabajo, avanzándose a posibles conflictos y adaptando las tareas a las capacidades de cada alumno/a.

El resultado del proyecto, en definitiva, puede considerarse exitoso. Muestra de ello también es la continuidad y expansión de esta metodología durante los cursos posteriores. Por ejemplo, durante el curso 2019-2020 se mantuvo el mismo método Aprendizaje – Servicio en la misma asignatura, también con la implicación del equipo técnico del mismo Parque Natural. En este caso, el servicio a la comunidad consistía en la identificación y catalogación de los recursos fontanales del espacio protegido. Este proyecto fue, en gran parte, resultado de una nueva demanda del equipo técnico del parque natural, lo que refleja la buena acogida que tuvo el diseño y ejecución de la anterior propuesta en la zona¹⁴⁷. Durante el curso académico 2020-2021, el Aprendizaje –

¹⁴⁷ Este segundo proyecto se implementó sin financiación de la Universitat de València.

Servicio se ha expandido a un número mayor de asignaturas, grados y másteres vinculados al mismo equipo docente y autoría de este trabajo:

- Desarrollo Local Sostenible, optativa de cuarto curso del Grado en Geografía y Medio Ambiente.
- Gobierno y Gestión para el Desarrollo Local, optativa de cuarto curso del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública.
- Mercados Locales, Promoción del Empleo y Territorio, asignatura obligatoria del Máster Título Propio en Gestión de Políticas para el Desarrollo del Territorio
- Cooperativas agrarias y desarrollo rural, optativa del Máster en Economía Social (Cooperativas y Entidades No Lucrativas).

Todas estas asignaturas comparten un enfoque aplicado sobre dinámicas territoriales, que bien podían enfocarse desde el servicio a la comunidad. En este caso, los territorios implicados fueron tres: Sot de Chera, Tuéjar y Banyeres de la Mariola; y las problemáticas atendidas giraban en torno a cuestiones de emprendimiento y empleabilidad de espacios rurales, ya sea desde el ámbito de los espacios naturales, las políticas públicas, los mercados laborales o la Economía Social¹⁴⁸. En un futuro cercano, se prevé avanzar en el análisis y evaluación de estos proyectos, en línea con el estudio presentado en este capítulo.

En conclusión, la experiencia de Aprendizaje – Servicio descrita a lo largo del trabajo interpela a toda la comunidad educativa, especialmente a la universitaria. Es de total importancia avanzar en la innovación de los métodos docentes y, al mismo tiempo, reforzar el impacto y

¹⁴⁸ El desarrollo local en ámbitos rurales: experiencias y buenas prácticas para la empleabilidad y el emprendimiento (UV-SFPIE_PID20-1355876). Proyecto de Innovación Educativa y Calidad Docente del Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa, de la Universidad de Valencia (Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa). Tipo de proyecto: Proyecto de Innovación Docente (PID). Duración: 31/10/2020 – 31/07/2021 (9 meses). IP: Jaime Escribano. Equipo: Javier Esparcia, Néstor Vercher, José Javier Serrano, y Cristina Herreiz. Dotación: 990,00€.

vinculación de la universidad con la sociedad y el territorio que la acoge. El Aprendizaje – Servicio constituye un enfoque especialmente idóneo para este objetivo, lo cual debe incentivarse y apoyarse desde las políticas educativas de la administración pública y de las propias universidades.

5. REFERENCIAS

- Benavides-Velasco, C. y Quintana-García, C. (2002). Regiones en aprendizaje: ¿Una nueva dimensión territorial de la innovación?, *Boletín económico de ICE: Información Comercial Española*, 2722, 19-30.
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje – Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea
- Dorsey, B. (2007). Linking Theories of Service-Learning and Undergraduate Geography Education, *Journal of Geography*, 100 (3), 124-132. <https://doi.org/10.1080/00221340108978428>
- García, A. J. y Martínez, L. C. (2014). El Aprendizaje – Servicio como propuesta didáctica para la propuesta didáctica para la enseñanza de la geografía. Una experiencia de puesta en valor del patrimonio natural. *Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 77, 57-62.
- Hernández, C; Monzó, C. (2020). *Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el Aprendizaje – Servicio . IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018* [ponencia] Congreso de La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lara, M. F. y delgado, J. J. (2016). *Aplicación del Aprendizaje – Servicio en el ámbito de la geografía: la Laguna de la Barrera (Málaga)* [ponencia]. XI Congreso de Didáctica de la Geografía. Sevilla: Universidad de Pablo Olavide y Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10630/12445>> [Consulta el 24 de junio de 2021].
- Mahon, M.; Conway, T.; Farrell, M. y McDonagh, J. (2020). Service Learning As A Means To Develop Geography Graduates Professional Identity. *Aishe-J.*, 12 (1), 1-20 <<https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/402/715>> [Consulta el 22 de marzo de 2021].
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E. y Sánchez, M. C. (2018). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible*. Salamanca: Comunicación Social. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/6323> [Consulta el 24 de marzo de 2021].

- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje – Servicio . Programa Nacional de Educación Solidaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005050.pdf>> [Consulta el 23 de marzo de 2021].
- Puig, J. M. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 123-128.
- Rees, A.; Hawthorne, T.; Scott, D.; Solis, P.; y Spears, E.; (2021). Toward a Community Geography Pedagogy: A Focus on Reciprocal Relationships and Reflection. *Journal of Geography*, 120, 36-47. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1841820>
- Zornoza, C. y Vercher, N. (2020). Evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Propuesta de rúbrica para el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València. *Cuadernos Geográficos*, 60(1), 119-138. <<https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v60i1.13790>>.

ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

DANIEL GARCÍA-PÉREZ
Universidad Europea de Madrid

MARTA SANTACREU IVARS
Universidad Europea de Madrid

ALBERTO BELLIDO ESTEBAN
Universidad Europea de Madrid

EMILIO VERCHE BORGES
Universidad Europea de Madrid

1. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PSICOLOGÍA EN FORMATO INVESTIGACIÓN

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior en España supuso una reestructuración de las enseñanzas universitarias en España. Este cambio implicó que los estudios de grado acabarían con un Trabajo de Fin de Grado (TFG) elaborado y defendido por el estudiante (Boletín Oficial del Estado, 2007). Esta materia constituye la culminación de los estudios de grado en la que los estudiantes demuestran la adquisición de las competencias asociadas al título. Desde entonces, los distintos planes de estudio han incorporado los TFG con distintos formatos, estructuras y número de créditos (Estapé-Dubreuil, 2018).

El Libro Blanco de la Psicología (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005) es anterior a la normativa anteriormente comentada y, por lo tanto, no habla específicamente de esta materia. Sin embargo, menciona que los títulos de Psicología deben tener unos objetivos generales no dependientes de cada bloque formativo y que sean transversales a ellos, aplicando los principios de la Psicología

en distintas áreas y campos. Además, establece que los títulos deben habilitar que el alumnado desarrolle capacidades de “síntesis, resolución de problemas, trabajo en equipo, autocrítica” (ANECA, 2005,p. 51). Partiendo de este documento, los nuevos grados en Psicología desarrollados desde 2007 han incorporado parte de estas recomendaciones en los TFG.

Sin embargo, debido a esta ambigüedad sobre la estructura de los TFG, en el caso del Grado en Psicología, los trabajos de fin de grado varían entre 6 ECTS en su inmensa mayoría hasta los 12 ECTS como en la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cádiz o la Universitat de Girona, pasando por los 8 ECTS de la Universidad de Córdoba. La normativa estatal no regula la estructura de los TFG, por lo que esta diversidad de créditos también se refleja en los formatos que pueden adoptar los trabajos realizados por los estudiantes. Haciendo un ejercicio de síntesis, estos TFG se pueden clasificar en trabajos de revisión teórica, estudios de casos, diseños de programas de intervención y trabajos de investigación empírica.

En la UEM, el TFG se realiza solo con el formato de investigación. Esto implica la ejecución de todos los pasos de una investigación en Psicología comenzando con el planteamiento del problema y la formulación de hipótesis, pasando por la recogida de datos, su análisis, interpretación y comunicación (Rubio de Lemus, 2010). Por lo tanto, su presentación adquiere la forma de un informe de investigación siguiendo la guía de la Asociación Americana de Psicología en cuanto a la estructura en introducción, método, resultados y discusión (American Psychological Association, 2020).

2. EL USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Podemos definir las rúbricas como un documento que organiza los resultados esperables en una tarea académica a partir de la enumeración y descripción de distintos niveles de calidad (Reddy y Andrade, 2010). De manera general, las rúbricas suelen clasificarse como holísticas o analíticas (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017), en función de si consideran

la tarea de manera global (holísticas), o si describen de forma precisa los criterios específicos que se van a considerar (analíticas).

En las últimas dos décadas, la creación e implementación de rúbricas en distintos niveles educativos y en distintas disciplinas se ha extendido notablemente (Brookhart, 2018; Reddy y Andrade, 2010; Velasco-Martínez y Hurtado, 2018). Parte de su éxito deriva del cambio en la cultura evaluativa hacia un enfoque centrado en el carácter formativo de la evaluación (Black y Wiliam, 2007; Brown, 2018) que considera que, más allá de ser un mero instrumento para calificar y certificar el aprendizaje, la evaluación es una herramienta esencial para mejorar el aprendizaje (y la enseñanza). Tanto desde una fundamentación teórica como desde la evidencia empírica, se destaca que las rúbricas presentan distintas características que pueden potenciar su uso formativo como instrumentos de evaluación.

En primer lugar, las rúbricas facilitan la transparencia de los criterios de evaluación, de modo que los estudiantes pueden comprender los objetivos de aprendizaje y los estándares de calidad y hacer juicios sobre sus propios resultados y cómo se podrían mejorar (Andrade, 2005; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010). Para que esto sea posible, conviene que las rúbricas incluyan descripciones detalladas de los criterios de ejecución (Brookhart y Chen, 2015). Distintos estudios (Reddy y Andrade, 2010) han mostrado que los estudiantes suelen valorar positivamente el uso de rúbricas gracias a esta transparencia en los criterios.

En segundo lugar, el uso de las rúbricas está asociado con mejoras en el aprendizaje (Brookhart y Chen, 2015; Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010). Aunque los resultados en este aspecto no son rotundos, parece haber beneficios claros sobre variables que afectan de manera indirecta al aprendizaje, como pueden ser la reducción de la ansiedad de los estudiantes, su incremento del uso de estrategias de autorregulación, la mejora en su percepción de autoeficacia y el apoyo general al proceso de *feedback* del aprendizaje (Panadero y Jonsson, 2013).

Por último, las rúbricas también suelen recibir evaluaciones positivas por parte de los docentes universitarios (Reddy y Andrade, 2010). Aunque en algunas ocasiones la concepción de su uso parece reducirse a ser una forma más precisa de calificar (Reddy y Andrade, 2010), la creación de rúbricas permite hacer explícitos y jerarquizar los objetivos y resultados deseables en una tarea, con lo que permite también mejorar los procesos de *feedback* esenciales en la enseñanza (Andrade, 2005).

A pesar de que las rúbricas son un instrumento de gran valor, su simple uso no garantiza todos esos beneficios formativos. Para lograr esto, sobre todo debemos prestar atención a su elaboración, los criterios de ejecución y la implementación de las rúbricas en el proceso de enseñanza.

3. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA RÚBRICA DE TFG DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos comentado en la primera sección, los TFG son una tarea compleja que engloba el ejercicio de numerosas competencias relevantes en un grado. La guía de la asignatura en el grado de la UEM establece que el peso de la calificación del TFG se divide entre un informe escrito (60%) y la defensa oral del trabajo (40%). Para elaborar la rúbrica sobre cada una de estas dos partes la selección de criterios se basó en distintas fuentes.

Por un lado, para valorar el informe de investigación consideramos los contenidos del Manual de la American Psychological Association (2010)¹⁴⁹, además de dos informes de grupos de trabajo de la APA que establecen estándares para reportar 1) investigaciones cuantitativas (Appelbaum et al., 2018) e 2) investigaciones cualitativas y con métodos mixtos (Levitt et al., 2018). De este modo, la rúbrica incluye primero las distintas secciones que componen el formato de informe de investigación según la APA: título, resumen, introducción, método, resultados y discusión. Dentro de cada sección, en el nivel de ejecución “sobresaliente” hay una descripción detallada de lo que es esperable

¹⁴⁹ Al no estar especificadas las reglas de citación en la rúbrica, los cambios de la 7ª edición no afectan al contenido sustancial de la rúbrica.

encontrar, tanto en cuanto al tipo de contenido como a la organización. La idea es que dicha columna, junto con las instrucciones de la guía docente, del coordinador de TFG y de tutores y tutoras, puedan servir de orientación a los estudiantes sobre el contenido que deben incluir en el informe. Los otros tres niveles de ejecución (notable, aprobado y suspenso) tienen un menor nivel de detalle, ya que se refieren principalmente a los fallos mayores o menores que se pueden dar en esas secciones. La enumeración de este tipo de errores se ha hecho calibrando la importancia de cada aspecto del informe y teniendo en cuenta la experiencia del claustro en la dirección y evaluación de TFG en los cursos anteriores.

Asimismo, la parte del informe de investigación incluye un criterio referido a los aspectos formales y otro a la calidad de la redacción. Sobre los aspectos formales, se da cierto grado de libertad en cuanto a los estilos y tipos de letra y espaciado, y se incide en que la citación sea adecuada. El criterio de calidad de la redacción señala criterios de estructuración del texto y estilo (párrafos, conectores, marcadores de texto, vocabulario, construcción de oraciones, signos de puntuación). Aunque tuvimos en cuenta la información de manuales de estilo para la selección de los criterios (e.g., León, 2016; Marín, 2015; Regueiro y Sáez Rivera, 2015), no incluimos recomendaciones específicas (por ejemplo, en cuanto al número de párrafos por página) para no saturar la rúbrica y para mantener el carácter abierto y estratégico de la tarea de la escritura.

Por otra parte, para la evaluación de la defensa oral del trabajo, prestamos atención a los criterios relacionados con la comunicación oral, el ajuste y la claridad de los contenidos, los materiales de apoyo a la presentación y la argumentación durante la defensa. En este ámbito, aunque existen también orientaciones al respecto (García Ros, 2011; Van Ginkel et al., 2017), la descripción de los criterios de ejecución no es tan precisa como en los apartados del informe, ya que no existe tanta claridad y consenso en los estándares internacionales de calidad.

Para valorar la puntuación de cada criterio del informe y de la defensa oral, dimos más peso a aquellos criterios sustantivos (Brookhart, 2018), que tienen mayor complejidad y exigen un mejor desempeño en las

competencias requeridas para el TFG. Así, por ejemplo, dentro la comunicación dimos un peso notable a la capacidad de argumentar ante las preguntas del tribunal, y en el informe dimos un peso menor a los aspectos formales, que en ese nivel deben estar ya consolidados y no exigen el uso de habilidades tan complejas como las necesarias para estructurar una introducción de un trabajo de investigación.

En total, la rúbrica incluye 12 criterios, 8 en el apartado de informe (resumen, título, introducción, método, resultados, discusión, aspectos formales y calidad de la redacción) y 4 en el de defensa oral (discurso, materiales, contenido, argumentación). Por su extensión, en el Anexo del capítulo incluimos la rúbrica completa.

4. PROCESO DE ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA RÚBRICA

En los cursos en los que se implantó el plan de estudios de Psicología en la UEM, la evaluación del TFG se hacía a través de una rúbrica con una lista de 28 ítems que era completada por los miembros del tribunal. Aunque este listado era preciso en cuanto a la enumeración de los aspectos clave del trabajo, tenía la dificultad de que no describía criterios de calidad y niveles de ejecución específicos en cada criterio, y tenía un elevado número de ítems, con lo que cada uno tenía muy poco peso y era difícil hacer una valoración general de cada sección del informe. Además, para el alumnado no había tanta claridad en lo que se debía incluir. Por ello, a finales del curso 18-19 decidimos establecer un plan de mejora del TFG, en el que incluimos, entre otros, la elaboración e implementación de una nueva rúbrica que describiera lo esperable en cada criterio según distintos niveles de ejecución. Con ello, pretendíamos dotar a los estudiantes de una explicación clara y detallada de los criterios de calidad que debían tener sus trabajos de fin de grado y responder a la percepción de que existían desacuerdos en el juicio de los miembros de tribunal en las calificaciones.

Para elaborar la rúbrica, durante los meses de septiembre y octubre de 2019 el coordinador de trabajos de fin de grado (primer autor) creó la estructura general y las descripciones de cada criterio, discutiendo con

miembros del claustro sobre los pesos de cada parte y solicitando revisiones del texto. Después, en una reunión con el claustro se presentó y se discutió la rúbrica que, tras unos cambios menores, se aceptó para ser utilizada en todas las convocatorias a partir del curso 2019-20. Finalmente, se envió a las/os alumnas/os representantes en la comisión de calidad de la titulación la rúbrica, para que la revisaran y la discutieran con el profesorado en dicha comisión.

Una vez completado el proceso, la rúbrica definitiva se presentó y se envió a todo el profesorado. En el caso de las contrataciones de docentes desde aquel momento, el coordinador de trabajos de fin de grado presenta la rúbrica a las personas que van a tutorizar trabajos, para que lo tengan en cuenta al guiar a sus estudiantes tutorizados/as y para evaluar trabajos en tribunales. Todos los tutores y tutoras pueden remitir a la rúbrica para orientar en cuestiones de criterios de calidad y contenido del informe.

Con el alumnado, cuando se presenta el proceso del TFG a principio de curso o de semestre, se informa también de la importancia de utilizar la rúbrica y guiarse por ella. Asimismo, como ya hemos comentado, durante el proceso de tutorización se incide en la relevancia de la rúbrica para la elaboración del producto final del trabajo.

5. RESULTADOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RÚBRICA

Para valorar la implementación de la rúbrica hemos realizado dos encuestas independientes para estudiantes. La primera estaba dirigida a estudiantes del curso 19-20, que valoraron la rúbrica de forma retrospectiva y por tanto ya habían obtenido su calificación. De ese curso, obtuvimos respuesta de 36 estudiantes (un 46,15% del total que había recibido calificaciones). En la Tabla 1 presentamos los resultados de su valoración de la rúbrica:

TABLA 1. Valoración de la rúbrica estudiantes curso 19-20

Preguntas	Media	DT
1. ¿En qué medida crees los criterios de la rúbrica te sirvieron de ayuda en la elaboración de tu trabajo de fin de grado?	7.06	2.056
2. ¿En qué medida crees que la rúbrica era transparente sobre los criterios que se iban a utilizar para evaluar tu trabajo de fin de grado?	7.5	1.86
3. ¿En qué medida crees que la calificación recibida se correspondía con criterios de la rúbrica?	3.75	1.025

*Las preguntas 1 y 2 iban en una escala 0-10 y la pregunta 3 en escala 1-5.

Las calificaciones obtenidas por los participantes en la encuesta del curso 19-20 se distribuían de la siguiente manera: suspenso (5,6%), aprobado (8,3%), notable (63,9%), sobresaliente (22,22%).

La segunda encuesta estaba dirigida a estudiantes del curso 20-21, que no habían finalizado su trabajo ni obtenido su calificación y, por tanto, evaluaban la utilidad de la rúbrica de cara a la preparación del TFG. De ese curso respondieron a la encuesta 24 estudiantes (27,27% del total de matrículas). Su valoración de la rúbrica se resume a continuación:

TABLA 2. Valoración de la rúbrica estudiantes curso 20-21

Preguntas	Media	DT
1. ¿En qué medida crees que la rúbrica te puede ayudar en la elaboración de tu trabajo de fin de grado?	7.08	2.4
2. ¿En qué medida crees que la rúbrica es transparente sobre los criterios que se van a utilizar para evaluar tu trabajo de fin de grado?	7.88	2.15

*Las preguntas 1 y 2 iban en una escala 0-10.

Las expectativas de la calificación que esperaban obtener los participantes en la encuesta del curso 20-21 se distribuían entre aprobado (8,3%), notable (45,8%) y sobresaliente (45,8%).

Para conocer si había un posible efecto de las calificaciones en la valoración que los estudiantes hacían de la rúbrica, realizamos análisis de tipo no paramétrico usando la variable agrupadora calificación con las distintas preguntas de las encuestas de los dos cursos. En ninguna de las preguntas encontramos diferencias significativas ($p > 0,05$) en las pruebas de Kruskal Wallis con respecto a la calificación obtenida (curso 19-20) o esperada (curso 20-21).

En ambas encuestas incluimos una pregunta abierta para hacer comentarios o apreciaciones generales. Para su análisis codificamos la valoración como fortalezas o aspectos para mejorar. Del curso 19-20, 9 comentarios fueron fortalezas y 3 aspectos para mejorar. En cuanto al curso 20-21, se hicieron solo 3 comentarios para mejorar. Los comentarios sobre las fortalezas destacan que la rúbrica está organizada y sirve de apoyo para realizar el trabajo. Por ejemplo, un participante comenta que “la rúbrica, tal y como está diseñada, me pareció un gran apoyo a la hora de realizar el TFG debido a que deja claro qué estructura hay que seguir en el trabajo y cuáles son los contenidos a incluir dentro de cada apartado, es decir, desde el primer momento gracias a estos preceptos supe qué tenía que hacer y cómo se me iba a valorar”.

Los comentarios para mejorar suelen señalar que la rúbrica es adecuada, pero señalan la percepción de que los docentes no se guían tanto por ella. Así, un participante comenta “si el jurado evaluara los TFG basándose en la rúbrica, los alumnos obtuviéramos notas mucho más satisfactorias. En mi caso me esforcé muchísimo en seguir la rúbrica al pie de la letra, y además consulté cada detalle, y aun así la evaluación no fue totalmente acorde a la rúbrica”. Dos estudiantes manifestaron que el nivel de detalle no es suficiente o que se utilizan términos subjetivos como “claro u organizado”.

Por otra parte, para valorar la implementación de la rúbrica empleamos las calificaciones medias que los distintos miembros de tribunal daban a cada trabajo y las comparamos. En primer lugar, presentamos los datos sobre las calificaciones medias del curso 18-19, anterior a la implementación de la rúbrica. Un total de 28 docentes participó en los tribunales y calificó a 83 estudiantes. Al tratarse de una variable cuantitativa, con 3 evaluadores que califican a cada estudiante y con una rotación de

N observadores entre los distintos estudiantes, utilizamos como medida de consistencia la correlación intraclase de una vía en su forma de media de medidas (Trevethan, 2017). El resultado de esta correlación fue de 0,95, lo que es un resultado aceptable. Para complementar esta medida, calculamos las diferencias por pares entre las medias otorgadas por todos los miembros tribunal, para saber en qué medida se podría haber puntuado de forma dispar. Incluimos estos resultados en la tabla 3:

TABLA 3. Diferencia de las calificaciones medias entre pares de miembros de tribunal curso 18-19, antes de implementar la rúbrica

Diferencia de puntos	Frecuencia	Porcentaje acumulado
[0-0.49]	123	49.4
[0.5-0.99]	61	73.9
[1-1.49]	35	88
[1.5-1.99]	19	95.6
[2-2.49]	3	96.8
[2.5-2.99]	4	98.4
[3 o más]	4	100

Aunque la mayor parte de las puntuaciones entre distintos miembros estaban próximas (el 73,9% puntuó con una diferencia menor a un punto), lo cierto es que había un 12% de las diferencias que eran superiores a 1,5 puntos y, en algunos casos extremos, llegó a haber diferencias superiores a 3 puntos.

Con respecto al primer curso en el que se empleó la rúbrica, el 19-20, 30 docentes evaluaron a un total de 78 estudiantes. En este curso, el valor de la consistencia en las calificaciones medida con la correlación intraclase es aceptable, de 0,94, próximo al del curso anterior. En la tabla 4 presentamos las diferencias entre pares entre los miembros de tribunal.

TABLA 4. Diferencia de las calificaciones medias entre pares de miembros de tribunal curso 19-20, tras implementar la rúbrica

Diferencia de puntos	Frecuencia	Porcentaje acumulado
[0-0.49]	117	50
[0.5-0.99]	73	81.2
[1-1.49]	24	91.5
[1.5-1.99]	14	97.4
[2-2.49]	4	99.1
[2.5-2.99]	2	100

Vemos que en este curso las diferencias menores a un punto constituían el 81,2%. El porcentaje de diferencias en las calificaciones por encima de 1,5 fue de 8,5%, y se redujeron las diferencias superiores a 2,5, desapareciendo aquellas superiores a 3 puntos.

6. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era el de describir y evaluar el proyecto de implementación de una rúbrica para evaluar trabajos de fin de grado de investigación en Psicología. En vista de los resultados obtenidos y de nuestra experiencia, la valoración de la implementación de la rúbrica es satisfactoria.

Por un lado, las opiniones de estudiantes del primer curso en el que se implementó la rúbrica y del segundo curso en el que se estaba utilizando es positiva. Principalmente, las opiniones mostraban una valoración media superior al 7 en la transparencia de los criterios de evaluación, que consistía uno de nuestros principales objetivos, y que constituye una de las características fundamentales de la rúbrica para favorecer su carácter formativo como instrumento de evaluación (Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010). Las puntuaciones indicaban que también era un instrumento que les resultaba de utilidad para la elaboración de su trabajo. Los estudiantes que habían obtenido

calificación definitiva consideraban en términos generales que su calificación era un reflejo de los criterios la rúbrica. Algún comentario de los estudiantes señalaba que la rúbrica era poco detallada, pero para el claustro la rúbrica ya es muy larga como para añadir mucha más información. Además, la tarea de escritura de un informe de investigación es muy abierta, y ser muy precisos con criterios como que “las ideas deben estar organizadas” reduciría la diversidad en la forma de organizar ideas.

Por otro lado, la consistencia en las calificaciones otorgadas por los miembros de tribunal parece haberse incrementado. El uso de la correlación intraclase indicaría buenos niveles de consistencia en las calificaciones, pero un análisis más detallado de las diferencias entre miembros de tribunal nos señaló que en el curso 18-19, anterior a la implementación de la rúbrica, había un porcentaje reducido de casos en los que las diferencias entre evaluadores eran alta o muy alta, superior a 2 puntos. Aunque esta disparidad implicara a un número reducido de las calificaciones, lo cierto es que generaron la sensación de alarma y una percepción de que no había uniformidad en los criterios. Tras la implementación de la rúbrica, con la participación de 2 evaluadores más, la correlación intraclase se ha mantenido en un nivel similar, pero parece que la presencia de diferencias altas o muy altas se ha reducido, e incluso desaparecieron las diferencias superiores a 3 puntos. De todas formas, debemos tener en cuenta que la literatura señala que las rúbricas suelen tener una calidad métrica y una fiabilidad más reducida que la de otros instrumentos de medida, en parte porque la evaluación del aprendizaje es una tarea muy abierta (Jonsson y Svingby, 2007).

Los datos presentados y analizados tienen limitaciones. De forma destacada, la participación del alumnado en las encuestas para valorar la rúbrica ha sido mucho menor de lo que sería deseable. No sabemos si las personas que no han participado valorarían más negativamente la rúbrica o incluso si han llegado a hacer uso de ella. Aunque a través de las reuniones y de todo el proceso se ha percibido un amplio apoyo del profesorado a la implementación de la rúbrica, tampoco tenemos datos efectivos sobre el uso específico que le dan. Asimismo, para valorar las diferencias en las calificaciones entre miembros de tribunal debemos

tener en cuenta que, a pesar de que las calificaciones son independientes, no tenemos control sobre posibles procedimientos de discusión o consenso que puedan suponer una aproximación en sus calificaciones globales.

Para mejorar el proceso y minimizar algunos de los potenciales problemas que pueden surgir, consideramos que es importante establecer objetivos algo más ambiciosos no solo con la elaboración de la rúbrica, sino también con la implementación. En este sentido, sería adecuado hacer alguna sesión de entrenamiento con los evaluadores (Jonsson y Svingby, 2007) y consensuar aspectos específicos que no están escritos en la rúbrica. Sería positivo también hacer alguna sesión formativa con el alumnado para favorecer la reflexión sobre los criterios de calidad del trabajo y los objetivos de aprendizaje (Fraile et al., 2017). Finalmente, consideramos que es adecuado añadir a la rúbrica el uso de ejemplares de trabajos de otros cursos que sirvan para ilustrar los criterios de evaluación, algo que implementamos durante el curso 20-21 (Jonsson y Svingby, 2007; Lipnevich, McCallen, Miles, y Smith, 2014).

A pesar de las limitaciones en los datos y el proceso, podemos valorar positivamente la implementación de la rúbrica ya que, además de contribuir a los objetivos establecidos, ha generado un debate entre el claustro sobre la importancia de evaluar los trabajos siguiendo unos criterios comunes, y nos ha servido para organizar las prioridades en el establecimiento de estándares de calidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer en su conjunto al claustro del departamento de Psicología de la Universidad Europea de Madrid de los cursos 18-19 y 19-20 su apoyo en el proceso de implementación de la rúbrica, y a los alumnos y las alumnas que la revisaron y comentaron en la comisión de calidad de la titulación.

8 REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro Blanco del Título del Grado en Psicología. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, desde http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American psychological association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/amp0000191>
- Black, P., y Wiliam, D. (2007). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, sec.1. 30 de julio de 2011, 44037-44048. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3, 22. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brookhart, S. M., y Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343–368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brown, G. (2018). *Assessment of student achievement*. New York: Routledge.
- Estapé-Dubreuil, G. (2018): Editorial: El papel de los TFG en la formación universitaria. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 16, 9-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.11175>
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? 1. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321–1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>

- García Ros, R. (2011). Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation skills in university context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007, January 1). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- León, O. (2016). Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª.: Para los trabajos de fin de Grado y fin de Máster, tesis doctorales y artículos (4th ed.). Madrid: Garceta.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lipnevich, A. A., McCallen, L. N., Miles, K. P., y Smith, J. K. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539–559. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9299-9>
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Regueiro, M. L., y Sáez Rivera, D. M. (2015). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2nd ed.). Madrid: Arco/Libros.
- Rubio de Lemus, P. (2010). La investigación científica en Psicología. En S. Fontes, C. García-Gallego, L. Quintanilla, R. Rodríguez-Fernández, P. Rubio de Lemus y E. Sarriá (Eds.) *Fundamentos de investigación en Psicología*. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Trevethan, R. (2017). Intraclass correlation coefficients: clearing the air, extending some cautions, and making some requests. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 17(2), 127–143.
<https://doi.org/10.1007/s10742-016-0156-6>
- Van Ginkel, S., Laurentzen, R., Mulder, M., Mononen, A., Kyttä, J. y Kortelainen, M.J. (2017). Assessing oral presentation performance: Designing a rubric and testing its validity with an expert group. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(3), 474-486.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2016-0012>
- Velasco-Martínez, L. C., y Hurtado, J. C. T. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 183–208.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>

ANEXO: RÚBRICA COMPLETA¹⁵⁰

TOTAL DEL INFORME ESCRITO (60% DEL TOTAL)

Título (0.5% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Presenta de forma precisa el tema abordado y las variables estudiadas. Es concreto y directo; no hay palabras sobrantes.
- NOTABLE 7-8,9: Presenta la temática de forma ajustada, pero hay alguna información redundante o sobrante.
- APROBADO 5-6,9: Presenta la temática, pero omite alguna variable o aspecto importante del estudio. También puede suceder que sea demasiado largo.
- SUSPENSO 0-4,9: No describe la temática del trabajo o las variables o tiene problemas importantes en su redacción.

Resumen (1.5% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Es claro y organizado. Presenta de manera efectiva: problema de investigación, diseño y participantes, resultados y conclusiones principales.
- NOTABLE 7-8,9: Aunque está claro y organizado, hay algunos errores menores en la redacción, y puede haber información redundante o poco relevante para presentar el estudio.
- APROBADO 5-6,9: Tiene errores en su redacción y/o no trata una sección importante del estudio (problema, método, resultados, conclusión)
- SUSPENSO 0-4,9: Tiene errores importantes en su redacción y/o no trata dos o más secciones importantes (problema, método, resultados, conclusión)

¹⁵⁰ Las personas interesadas pueden solicitar la rúbrica en un archivo separado y en formato tabla en el correo danielgarcia.research@gmail.com

Introducción (14% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Define adecuadamente el problema de investigación, dejando claras las variables implicadas y su importancia. Presenta literatura científica actualizada sobre el tema de forma crítica, sintética, ajustada a su objetivo y mostrando las carencias en el conocimiento disponible. La introducción finaliza con la presentación de objetivos e hipótesis (cuanti) o preguntas de investigación (cuali) que son concretas, contrastables y se derivan de la revisión bibliográfica. Se sigue un hilo expositivo/argumentativo claro.
- NOTABLE 7-8,9: Tiene todos los elementos cubiertos de forma correcta: revisión crítica y sintética de la literatura, pertinencia de objetivos, hipótesis/preguntas de investigación concretas y contrastables. No obstante, tiene una o varias carencias que no invalidan la calidad del trabajo: se presenta información de más, hay inexactitudes en el uso de los conceptos, la revisión no ha sido exhaustiva, las preguntas/hipótesis son algo imprecisas.
- APROBADO 5-6,9: La revisión de la literatura es correcta, pero falta profundidad, analizar más fuentes, reflexión crítica y capacidad sintética o, al contrario, sobra información. Los objetivos, preguntas y/o hipótesis de investigación pueden tener algún problema que no las invalida (e.g., podrían ser más específicas, no se han hilado bien con la bibliografía). Aunque los conceptos se han definido correctamente, puede haber errores menores. Puede quedar poco clara la pertinencia del estudio.

SUSPENSO 0-4,9: La revisión de la literatura es correcta, pero falta profundidad, analizar más fuentes, reflexión crítica y capacidad sintética o, al contrario, sobra información. Los objetivos, preguntas y/o hipótesis de investigación pueden tener algún problema que no las invalida (e.g., podrían ser más específicas, no se han hilado bien con la bibliografía). Aunque los conceptos se han definido correctamente, puede haber

errores menores. Puede quedar poco clara la pertinencia del estudio.

Método (8% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Correcto y con información completa en las distintas subsecciones: diseño (identifica correctamente el tipo de diseño de investigación y las variables), participantes (número de participantes, características sociodemográficas básicas, procedimiento de muestreo y criterios de inclusión/exclusión si los hubiere), instrumentos (descripción de técnicas de recogida de datos y, si procede, indicadores de fiabilidad y validez), procedimiento (descripción detallada de la experiencia de los participantes en el estudio y, si procede, de la manipulación de las variables), análisis de datos (se presentan brevemente los análisis realizados para contrastar las distintas hipótesis). En estudios cuantitativos quedan claras las pruebas que se han utilizado y para qué, mientras que en los estudios cualitativos se muestra que se ha sido sistemático y el proceso es transparente.
- NOTABLE 7-8,9: En general está claro, organizado y correcto, e incluye todas las subsecciones (diseño, participantes, instrumentos, procedimiento o análisis de datos). Sin embargo, puede tener omisiones o errores menores en una o dos de las subsecciones (por ejemplo, no se incluye alguna característica sociodemográfica importante de los participantes).
- APROBADO 5-6,9: Se puede considerar que el método está correcto de manera general, pero hay algunos problemas que no invalidan su calidad. Incluye todas las subsecciones, pero hay errores u omite algún dato importante en alguna de las subsecciones (por ejemplo, faltan indicadores de fiabilidad y validez de un cuestionario). No queda claro el porqué de algunas decisiones metodológicas que se han tomado.
- SUSPENSO 0-4,9: Puede pasar uno o varios de los siguientes: no se entiende cuál es el procedimiento de investigación;

queda confuso lo que han hecho los participantes. El diseño de investigación es erróneo, pues no se ajusta con los objetivos de investigación y/o preguntas/hipótesis. La información de las distintas subsecciones es incorrecta u omite elementos importantes. Falta alguna subsección. Las pruebas o cuestionarios seleccionados tienen muy baja calidad. En Est. cuantitativos: las variables no se han operativizado/planteado de forma correcta. En Est. cualitativos: falta transparencia sobre las decisiones tomadas en el análisis y recogida de datos.

Resultados (12% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Est. cuanti: presenta 1º un análisis descriptivo de las variables principales (media y DT y, si procede, algún otro estadístico). Después, presenta resultados de pruebas inferenciales acordes con los objetivos e hipótesis del estudio. Tanto la selección, como el uso de las pruebas y el reporte son correctos, organizados y claros. Si se incluyen tablas o gráficos, suponen un apoyo en la comprensión de los datos. Est. cuali: procedimiento riguroso, sistemático y organizado de análisis. Lo que se afirma está sustentado en la evidencia y es ajustado a las técnicas de recogida de datos empleadas. Presenta evidencias de datos textuales (citas) que ilustran las ideas presentadas. Además, se incluye algún tipo de análisis conceptual (matrices, redes semánticas...). Los datos están registrados de forma que se percibe claramente el origen de las citas y las características relevantes del participante.
- NOTABLE 7-8,9: La sección en general está completa y correcta, pero hay errores menores o se podrían haber hecho/presentado análisis más elaborados. Est. cuanti: a) las tablas están incompletas o podrían mejorarse, b) se podrían haber explotado más algunos datos, c) hay alguna imprecisión menor. Est. cuali: a) al identificar las fuentes en las citas, falta alguna información relevante sobre las características del participante,

- b) la presentación gráfica del análisis conceptual se podría mejorar (ejemplo, letra muy pequeña), c) imprecisiones menores.
- APROBADO 5-6,9: En términos generales está correcto, pero hay uno o varios problemas u omisiones que no invalidan la calidad de los análisis: Est. cuanti: a) se podrían haber seleccionado pruebas más apropiadas o precisas para las hipótesis, b) la organización de los datos podría ser mejor, c) falta información para comprender alguna de las pruebas. Est. cuali: a) el análisis es más bien superficial, falta más análisis conceptual, c) quedan aspectos importantes por explorar.
 - SUSPENSO 0-4,9: Uno o varios de los siguientes problemas: Est. cuanti: a) las pruebas estadísticas escogidas son erróneas para contrastar las hipótesis planteadas, b) hay errores, de forma que se interpreta lo contrario de lo que dicen los datos, c) la sección está desorganizada, d) las tablas son confusas o erróneas, o no se incluye ninguna. Est. cuali: a) se hacen inferencias y generalizaciones, b) se mezclan y confunden opiniones del investigador con voces de los participantes, c) hay un exceso de datos que no dan respuesta a las preguntas planteadas, d) hay un sesgo hacia la confirmación de las ideas del investigador, e) el origen de las evidencias es confuso

Discusión (14,5% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Comienza retomando los objetivos del estudio. Se examinan, interpretan y evalúan las hipótesis o preguntas de investigación de acuerdo con los resultados obtenidos. Se relacionan los resultados con otros estudios. Se presentan las limitaciones del estudio y cómo pueden afectar a las conclusiones: potenciales vías de sesgo, imprecisiones de las medidas, características de la muestra, problemas en el procedimiento. Se presentan aplicaciones prácticas y/o teóricas y/o líneas futuras de investigación que son plausibles y se relacionan con lo obtenido en el estudio. Se muestra capacidad de síntesis y rigurosidad en la interpretación de la evidencia.

- NOTABLE 7-8,9: Sigue la estructura propia y cubre todos los contenidos de esta sección, pero hay algunos problemas menores, como los siguientes: La relación con el conocimiento disponible está algo limitada, se podría profundizar más. Las limitaciones que se plantean son muy evidentes (e.g., se necesita más muestra). Las aplicaciones prácticas y/o teóricas no se extraen necesariamente del estudio.
- APROBADO 5-6,9: En términos generales está correcto, pero hay uno o varios problemas u omisiones que no invalidan la sección: Alguna de las hipótesis no se discute de acuerdo con el conocimiento disponible en el área. No se plantean limitaciones del estudio. No se presentan aplicaciones prácticas y/o teóricas. Algún resultado relevante no está incorporado en la discusión.
- SUSPENSO 0-4,9: Uno o varios de los siguientes problemas: La sección está desorganizada. No se discute en base a los resultados obtenidos, o se interpretan de forma errónea. No se discuten las hipótesis o preguntas planteadas en la introducción. No está conectada con los objetivos del estudio. La interpretación no tiene base empírica ni rigor científico.

Aspectos formales: uso de reglas APA y formato (3% de la nota global)

- SOBRESALIENTE 9-10: Sigue las recomendaciones de la guía docente sobre formato (letra legible tipo Times, Arial, Calibri, con tamaño 11/12 y 1,5 de espacio). Páginas numeradas y tablas y figuras en formato APA dentro del texto. Citas con formato autor/fecha y sección de referencias en APA.
- NOTABLE 7-8,9: Algunos problemas menores en el formato como: Saltarse reglas en algunas referencias (ejemplo, cursivas). Tablas no se ajustan a formato APA. No señalar citas indirectas. No referenciar una fuente citada dentro del texto.

- APROBADO 5-6,9: Varios problemas como: No referenciar dos o tres fuentes citadas dentro del texto. No señalar citas indirectas. Tablas descolocadas. Errores frecuentes en formato en la sección de referencias.
- SUSPENSO 0-4,9: Uno o varios de los siguientes problemas graves: No se citan fuentes dentro del texto de forma habitual. La sección de referencias está desordenada y no sigue reglas APA. Las tablas y gráficos están desorganizados. Formato que dificulta la lectura.

Calidad de la redacción: estructura del texto y estilo (7% de la nota global)

- SOBRESALIENTE 9-10: Hay una estructura muy clara en el texto, con párrafos bien ordenados. Las ideas están conectadas y organizadas y se usan efectivamente conectores y/o marcadores de texto. El vocabulario escogido es adecuado, y se usan los términos principales con precisión. Las oraciones están bien construidas, siguiendo casi siempre una estructura sencilla, en voz activa y con una coherencia en el uso de los verbos. Los signos de puntuación están bien empleados, sin errores en su uso.
- NOTABLE 7-8,9: Hay una estructura buena dentro de las secciones y se usan apropiadamente algunos conectores y/o marcadores de texto. Sin embargo, puede haber uno o dos de estos errores: Se desarrolla la misma idea en párrafos diferentes o ideas distintas en el mismo párrafo. Algunos de los párrafos son demasiado largos; se podrían dividir. Algún conector/marcador de texto está mal usado. En general, las oraciones tienen una longitud adecuada, aunque puede haber alguna frase demasiado larga u otras demasiado cortas. Los signos de puntuación están bien empleados, aunque puede haber algún error ocasional.
- APROBADO 5-6,9: La estructura del texto es correcta, pero hay problemas como los siguientes: Se perciben saltos en el

hilo expositivo/argumentativo. No se conectan bien algunas ideas. El vocabulario está bien, pero se utilizan distintos términos para referirse al concepto central del texto. Puede aparecer alguna expresión coloquial. Los párrafos/frases tienden a ser muy largos o cortos. Hay varios errores en el uso de alguno de los signos de puntuación. Aparece alguna falta de ortografía.

- SUSPENSO 0-4,9: Uno o varios de los siguientes errores: No se usan conectores y/o marcadores de texto para ir enlazando las ideas, o se usan de forma inadecuada. Los signos de puntuación no están bien usados. Hay numerosas faltas de ortografía. Se usan expresiones coloquiales. Se abusa de estructuras que dificultan la comprensión, como frases en voz pasiva o impersonales. Con respecto al hilo, sucede una de estas dos situaciones: a) El texto no tiene coherencia ni elaboración propia. Incluye muchas citas largas de otros textos sin que se establezca un hilo argumentativo/expositivo propio. b) El texto presenta las ideas de forma desorganizada y sin conexión.

TOTAL DEFENSA (40% DEL TOTAL):

Discurso (8% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Habla con claridad, fluidez y a buen ritmo. Establece contacto visual con el tribunal y sus gestos acompañan el discurso. Se nota que conoce la presentación y ha ensayado alguna vez.
- NOTABLE 7-8,9: Habla con claridad. En general se percibe un discurso fluido, pero puede presentar momentos de duda, o bloqueo por un exceso de memorización.
- APROBADO 5-6,9: Se percibe que se ha preparado la presentación. Habla a un ritmo poco adecuado, pero se puede seguir su exposición. Se apoya en exceso en la presentación.
- SUSPENSO 0-4,9: Da muchos rodeos al hablar. Lee de la presentación o de un texto que tiene a mano. También puede

suceder que presente el trabajo de una forma muy mecánica, como si no tuviese público delante.

Materiales (4% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Utiliza un material de apoyo elaborado (power point o similares), con información precisa y sin demasiado texto. Su estética facilita la comprensión del mensaje.
- NOTABLE 7-8,9: Utiliza material de apoyo que puede tener algún error de presentación o demasiado texto en alguna ocasión. Puede tener algún error estético menor.
- APROBADO 5-6,9: Utiliza material, pero tiene numerosos errores o incluye demasiado texto en general. La estética dificulta a veces la comprensión.
- SUSPENSO 0-4,9: No utiliza ningún material o este es inadecuado ya que no sirve de apoyo a la exposición; más bien dificulta la atención. Hay errores frecuentes y su estética dificulta la comprensión.

Contenido (8% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Cubre todos los contenidos tratados en el trabajo: introducción, método, resultados y discusión. Se expresan los contenidos de forma que se entiende muy bien en qué consiste el trabajo. La presentación aclara los aspectos del trabajo que podían verse más dudosos.
- NOTABLE 7-8,9: Explica todos los contenidos: introducción, método, resultados y discusión. No se entienden algunos detalles menores o se omite algún dato relevante del informe.
- APROBADO 5-6,9: Explica todos los contenidos: introducción, método, resultados y discusión. Se entiende la idea general del trabajo, pero hay muchas ideas que quedan confusas o se omiten varios datos relevantes del informe.

- SUSPENSO 0-4,9: No se entiende el contenido del trabajo. Hay temas importantes que se dejan de lado o se dedica mucho tiempo a cosas irrelevantes. Puede que no se cubran todas las secciones del informe: introducción, método, resultados y discusión.

Argumentación (20% nota total)

- SOBRESALIENTE 9-10: Responde de manera efectiva, precisa y respetuosa a las preguntas del tribunal. Toma nota de las preguntas y muestra sus conocimientos. Sus respuestas están basadas en evidencias; alude a experiencias o impresiones personales solo en el caso de que sea apropiado. Reconoce y evalúa críticamente los fallos o limitaciones de su trabajo.
- NOTABLE 7-8,9: Responde a las preguntas en general, pero en alguna de ellas da rodeos o da respuestas distintas de lo que se le ha preguntado. Muestra conocimiento del tema y las limitaciones de su trabajo, aunque en ocasiones le puede faltar algo de profundidad.
- APROBADO 5-6,9: Se muestra dubitativo y algo inseguro. Obliga al tribunal a repetir las preguntas ya que no toma nota de ello. Responde a alguna pregunta de forma satisfactoria, pero en otras da muchos rodeos. Reconoce limitaciones del estudio, pero no las valora de forma reflexiva.
- SUSPENSO 0-4,9: No responde directamente a preguntas del tribunal. Puede eludir las respuestas o atribuir los fallos a su tutor. No puede explicar muchas decisiones tomadas sobre el estudio. No toma nota de las preguntas del tribunal y obliga a repetirlas. Puede ser que muestre faltas de respeto.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19

FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

1. INTRODUCCIÓN

En el curso académico 2009/10 se pone en marcha la Titulación de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Regulado por la ORDEN ECI-3858-2007, se establecen los requisitos para su verificación y se especifican las competencias que los estudiantes deben adquirir al finalizar los 60 créditos ECTS y cuál debe ser la planificación de sus enseñanzas, distribuidos en un módulo genérico y otro específico, además del Practicum y el Trabajo Fin de Máster.

En su concepción original parte de una perspectiva constructivista y un planteamiento innovador y enriquecedor, respecto al modelo anterior (Certificado de Aptitud Pedagógica, CAP). Se posiciona a la vanguardia de la innovación e investigación educativa, en sintonía con las principales líneas de investigación, a tenor de lo que se recoge en los Proyectos Eurydice desde la Unión Europea (García et al., 2011).

Bajo esta perspectiva, se plantea que el Máster debe capacitar para diseñar y desarrollar proyectos de innovación docente y, durante su desarrollo práctico, ponerse en contacto con los proyectos más innovadores

que se estén llevando a cabo en la actualidad. Fundamentado en un firme propósito profesionalizador del futuro docente de educación secundaria, establece unas prácticas en un entorno laboral real como eje vertebrador del mismo (Fuentes y Prats, 2013).

Esto implica, para los futuros docentes en la educación secundaria, no solo el desarrollo de una formación psicopedagógica fundamental para su proyección profesional docente y la adquisición de determinadas competencias básicas, sino también iniciar un proceso de socialización laboral en un entorno real, participando directamente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje (González et al. 2017), así como iniciar la construcción y dar significado al “ethos docente”, es decir, a la identidad profesional, con la carga de valores que esto compromete en forma de creencias, sentido de la docencia y representaciones para el profesor en formación (White y Forgasz, 2016). La importancia del Practicum como elemento de la formación del profesorado queda fuera de toda duda, pero en el caso del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria podría considerarse incluso como piedra angular, ya que el estudiantado proviene de ámbitos y áreas del saber cuyo objeto es el conocimiento eminentemente disciplinar y donde el componente docente es nulo o escaso (Gil-Molina et al., 2018).

De esta forma, creemos que la consolidación del Máster está condicionada por un Prácticum en continua remodelación a partir del consenso y autocrítica por parte de todos los agentes implicados (Manso Ayuso y Martín Ortega, 2015:169) y de los contextos y circunstancias en las que se desarrolla. En la actualidad, los planes de estudios universitarios contemplan, de manera generalizada, prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo externos a la propia institución académica. La realización de las prácticas externas en titulaciones habilitantes para la docencia, como es el caso del Máster en profesorado de educación secundaria, constituye una etapa clave para interiorizar, integrar y poner a prueba los conocimientos, aptitudes y actitudes que se requieren para el ejercicio de la docencia, así como para el desarrollo de la identidad profesional. El Prácticum se erige como un marco idóneo para reflexionar desde un aprendizaje en la experiencia, conjugando, en un mismo escenario, tanto aspectos teóricos abordados en las diferentes asignaturas,

como una inmersión en un escenario profesional real (García et al., 2011). En ella se enfrentan a situaciones formativas en las que se produce una reflexión sobre la experiencia en un contexto real. Se trata de una oportunidad formativa desde la práctica cotidiana reflexionada y repensada desde la práctica compartida (Peinado y Abril, 2016), además de considerarse, desde el Espacio Europeo de Educación Superior, un elemento imprescindible para adquirir y desarrollar aquellas competencias que son irrenunciables para ejercer la profesión docente (García-Vargas et al., 2016).

2. EL PRACTICUM EN MODALIDAD PRESENCIAL

Según Zabalza (2016), el Practicum comenzó siendo una actividad secundaria dentro de los planes de estudios universitarios, salvo en carreras muy concretas. Sin embargo, a lo largo de los años ha ido ganando madurez y asentándose como parte importante dentro de la formación inicial de los diferentes titulados. Es cierto que, en las titulaciones asociadas a Magisterio, siempre ha sido una “pieza con peso” dentro de la misma, aunque, en la formación del profesorado de secundaria y bachiller, no siempre ha sido así.

La intención de este periodo no era otra que completar la formación teórica planteada durante los módulos genéricos y específicos cursados a lo largo del año. Se fundamenta en proporcionar la oportunidad y posibilidad de, en un entorno controlado por un tutor experimentado en dicho contexto, aplicar e implementar de manera práctica todos los conocimientos, contenidos y maneras de proceder aprendidas en la universidad. De esta manera, el alumno es capaz de contrastar y vivenciar los puntos de convergencia y divergencia entre la teoría y la realidad del aula. Todo este vaivén de sensaciones, experiencias, aciertos, errores y sorpresas desembocan en un torrente de ideas para el docente en prácticas que le lleva a generar su propia metodología a través de un pensamiento reflexivo y crítico. Del mismo modo, en un esfuerzo por fomentar la transversalidad de los acontecimientos didácticos, el Practicum no finaliza en las aulas de los centros educativos, sino que sirve de caldo de cultivo donde germinar el Trabajo Fin de Máster. En él se

propone el diseño de un proyecto educativo de carácter innovador y en el que se debe tratar de resolver un problema o carencia educativa detectada durante el periodo de prácticas en el centro, cuestión que incrementa su dificultad de abordar si se suprime esta presencialidad en las aulas. Sin embargo, con ello, se completan los tres enfoques dados por Zabalza (2016) a este periodo, es decir, como parte del plan de estudios del título, como situación de aprendizaje y como experiencia personal.

Con el planteamiento descrito anteriormente es posible comprobar la importancia, dentro de la titulación, que se otorga a este periodo, pues no solo se reduce a un paso simbólico por las aulas, sino todo lo contrario, se requiere implicación y participación por parte del alumnado de Máster. Muestra de ello es la valoración altamente positiva que hacen todos los colectivos implicados en las prácticas, en distintos programas dentro del marco del sistema educativo español (Cid y Ocampo, 2007; González y Hevia, 2011; Liesa et al., 2009 y Martínez y Raposo, 2011). Al igual que se puede confirmar su clara utilidad formativa a tenor de los estudios nacionales e internacionales realizados al respecto (Hascher et al., 2004; Ries et al., 2014 y Zabalza, 2011). Pese a esto, también se han identificado claras referencias a la mejora respecto a la necesidad de adecuar las fechas de estancia programadas a las circunstancias de los estudiantes, mayor variedad de centros ofertados para la realización de las prácticas de las distintas especialidades, ampliar la duración del período de prácticas, mejorar la información previa proporcionada a tutores de centros y estudiantes sobre el sistema de evaluación, así como la coordinación entre los diferentes agentes participantes (Gil-Molina et al., 2018).

Pero si hay un elemento común a las prácticas externas, independientemente de la titulación o institución que las auspicia, es que el Practicum siempre ha sido contemplado de manera eminentemente presencial. Así había sido hasta la llegada de la situación sobrevenida por la pandemia Covid19, pues hasta entonces, el Máster habilitante para la profesión en el nivel de secundaria que plantea la Universidad Católica de Murcia, que tiene como objetivo sumergir al alumnado en la realidad educativa y docente que se vive en las aulas de Educación Secundaria, se realizaba íntegramente de manera presencial en centros educativos.

3. EL PRACTICUM ONLINE EN EL CONTEXTO DE LA COVID19

Según lo expuesto anteriormente, parece evidente, por tanto, que no es lo mismo realizar el Practicum en un contexto real y profesionalizador, como sucede en la modalidad tradicional, que en un contexto virtual en modalidad online. Entonces, si la prioridad es la experiencia “en la práctica”, ¿qué sucede cuando ya no es posible que los estudiantes tengan una experiencia práctica? ¿Y si esa crisis se produce en el punto crítico de un sistema de formación inicial del profesorado en el que hay un “hiper-énfasis” en la práctica? Esta fue la situación a la que se enfrentaron los docentes y los futuros profesores (estudiantes) en todo el mundo cuando, como resultado directo de la pandemia Covid-19, todas las universidades y escuelas cerraron y transfirieron la enseñanza y las evaluaciones a la modalidad virtual/online, creando un estado de aprendizaje electrónico de emergencia (Kidd y Murray, 2020 y Murphy, 2020). Las limitaciones impuestas en los centros educativos por las medidas sanitarias, a consecuencia de la pandemia por Covid-19, impidieron, en muchos casos, realizar las prácticas de manera presencial. Esto generó una gran incertidumbre entre el estudiantado y los docentes, al no haber precedentes de una situación como la vivida. Por ello, fue necesario la adaptación de la formación presencial a la modalidad no presencial de una forma acelerada. Pero el contexto escondía muchas situaciones complicadas para continuar con la actividad académica. Y es que los cierres masivos de todas las instituciones educativas, en todo el sistema, ha confirmado que se trata de un ecosistema que nos interconecta a todos (Martínez, 2020) y ha puesto sobre la mesa tanto sus bondades, como sus debilidades estructurales. Se ha demostrado, entre otras cosas, una carencia clara de formación y recursos, haciendo muy difícil poder continuar sin dejar a nadie atrás (Aguilar, 2021).

En cualquier caso, para dar respuesta a esta situación tan excepcional y evitar perjuicios al alumnado, surgen iniciativas institucionales de diversa índole. Una de ellas tuvo como resultado el informe de la Comisión Permanente de la Conferencia de decanas y decanos de Educación, publicado el 30 de marzo de 2020, en forma guía: “Orientaciones para la adaptación excepcional de las prácticas de enseñanza de los grados

de educación infantil, de educación primaria y del máster de secundaria ante la suspensión temporal de la presencialidad derivada del COVID-19 (curso 2019-20)”. En ella se propone una actuación desde tres principios básicos: el pragmatismo, el rigor y la justicia, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y ajustarse a la heterogeneidad de los territorios, centros y situaciones.

Para ello, lejos de apuntar soluciones uniformes y generalizables, sugiere escenarios y posibilidades con los que armonizar todos los centros y permitir su validación posterior ante las autoridades educativas. Asume, a priori, que determinadas competencias sólo pueden ser adquiridas con prácticas presenciales y establece 4 escenarios, en función del porcentaje de los créditos realizados hasta la suspensión de la presencialidad, donde sugiere la conclusión del curso con un plan de actividades equivalentes y coherentes con el Plan de Prácticas en curso o el refuerzo de los planes ya en marcha. Igualmente, recomienda posibles actividades equivalentes complementarias relacionadas con la observación del centro y de su contexto (búsqueda de información en diversas fuentes o entrevistas a directivos de centros educativos), de observación del aula y del alumnado (Estudio de casos, incidentes críticos, protocolo de análisis/observación no presenciales o elaboración y aplicación de cuestionarios o entrevistas) y actividades de intervención guiada o autónoma (parejas pedagógicas de apoyo al profesorado, voluntariado virtual, proyectos virtuales de Aprendizaje-Servicios, apoyos telemáticos a familias o diseño y presentación de propuestas de intervención).

Respecto a la evaluación, las consideraciones generales, relativas a los alumnos que mantuvieran la tutorización a distancia con los tutores del centro, fueron que podrían continuar siendo evaluados por ambos tutores (el tutor del centro y el tutor de la universidad). Y, en todo caso, el proceso de evaluación debía documentarse para ofrecer evidencias de adquisición de las competencias de la materia. Para lograrlo, expone diferentes estrategias como presentaciones de las tareas ante el tutor por videoconferencia, elaboración de producciones audiovisuales simulando o presentando proyectos de intervención diseñados y cómo se llevarían al aula o evaluación de las memorias de prácticas. Como

consecuencia, en todos los niveles, etapas y centros educativos se generaron una amplia diversidad de escenarios de formación alternativos al presencial y se multiplicaron, en una proporción sin precedentes, las actividades educativas en modalidad online, semipresencial o mixtas (Marinoni et al., 2020). Se puso de manifiesto entonces, más que nunca, la necesidad de un cambio paradigmático respecto a la metodología, potenciando de forma exponencial las fórmulas de aprendizaje en contextos digitales (Sánchez y López, 2020). Sin embargo, la investigación sobre la necesidad de un “giro paradigmático” del Practicum es extensa, e incluye, por ejemplo, debates sobre el tiempo de permanencia en los centros educativos, la distribución de roles en los mismos, la calidad del entorno, las estructuras de apoyo, las emociones en juego o las oportunidades para la generación de conocimiento (Allen y Wright, 2014; Cohen, et al., 2013 y Mattson et al. 2011). Suponer que "a más prácticas en las instituciones educativas" - por sí mismas - es suficiente para mejorar la calidad del aprendizaje ha sido cuestionada en múltiples ocasiones.

En este sentido, las técnicas de práctica reflexiva han sido de gran utilidad para generar aprendizajes no necesariamente en contextos reales. Estos se basan fundamentalmente en tradiciones en práctica reflexiva de larga tradición (Schon, 1983), aunque también existen perspectivas más actualizadas (Brandenburg et al., 2018 y Goodwin y Kosnik, 2013). Los enfoques de investigación práctica o de acción también se utilizan con frecuencia para analizar los contextos de la práctica y la enseñanza en profundidad. Otras soluciones para fortalecer las conexiones entre la teoría y la práctica incluyen el aumento de los componentes prácticos basados en las competencias de los programas universitarios (Grossman 2008). Esto nos lleva a afirmar que, ya antes de la pandemia, había investigaciones que exploraban el aprendizaje remoto, a distancia y en tiempo real proporcionado por la tecnología (Kali, McKenney y Sagy, 2015 y Somekh, 2007). La investigación también exploró cómo las tecnologías marco de aprendizaje profesional para los estudiantes y educadores (Murray y Kidd, 2016) o el uso de herramientas en línea para la enseñanza y el aprendizaje personal (Bergviken et al. 2018 y Gu y Lai 2019).

Con estos antecedentes, las universidades optaron por desarrollar planes de contingencia basados en la realización del Practicum en modalidades y formatos alternativos. En este contexto, en la Universidad Católica de Murcia, un grupo de docentes e investigadores iniciamos un proyecto de innovación docente con el fin de incorporar una nueva modalidad de Practicum online. De esta forma, unos estudiantes realizaron sus prácticas en modalidad presencial y, aquellos cuyos centros de prácticas no pudieron acogerlos, desarrollaron este periodo en modalidad online, mediante sesiones formativas virtuales impartidas por profesionales especialistas en activo y la realización de trabajos académicos dirigidos. Una vez finalizada la experiencia, para valorar la pertinencia e idoneidad de la nueva modalidad de realización del Practicum y poder seguir replicándose en caso necesario, solicitamos a los estudiantes que expresaran su percepción acerca del grado de adquisición de las competencias previstas en el plan de estudios de la titulación respecto al Practicum en función de la modalidad en la que lo hubieran realizado. Por tanto, el objetivo del presente trabajo es presentar los resultados comparativos de la evaluación realizada.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

- El objetivo de nuestro estudio es analizar de manera comparativa la percepción de los estudiantes del Máster en formación del profesorado de educación secundaria de la Universidad Católica de Murcia, en la especialidad de Orientación Educativa, acerca del grado en que las respectivas modalidades de realización del Practicum: presencial y online, han contribuido a desarrollar las competencias previstas en el plan de estudios de la titulación.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar en qué medida consideran los alumnos que han adquirido las competencias del Practicum impartido en modalidad presencial y online.

- Valorar la relación entre las puntuaciones globales obtenidas en cada competencia y las modalidades de realización del Practicum.
- Establecer diferencias y similitudes mediante un estudio comparativo entre los resultados obtenidos para ambas modalidades.

5. METODOLOGÍA

El Proyecto de Innovación Docente implementado se focalizó en la asignatura Practicum, del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, impartida mediante dos modalidades que escogían los alumnos, en función de la disponibilidad que ofrecían los centros educativos para acogerlos en modalidad presencial. Aquellos alumnos cuyos centros de prácticas lo permitían, realizaron el Practicum en modalidad presencial, participando activamente de la vida escolar en centros de educación secundaria, mediante la realización de actividades profesionales supervisadas por un tutor de prácticas en el centro educativo y otro tutor académico en la universidad. La tarea académica que tuvieron que elaborar fue una memoria de prácticas. Por contra, si los centros no aceptaban a los alumnos de forma presencial por las medidas aplicadas por el coronavirus, los estudiantes realizaron el Practicum en la modalidad online, participando en sesiones formativas impartidas por videoconferencia por parte de profesores de las diferentes especialidades de educación secundaria en activo y la realización de dos trabajos académicos dirigidos: una Programación de aula/didáctica y una Unidad Didáctica de la especialidad que estaban cursando. En el caso de la especialidad de Orientación Educativa se planificaron una Programación o Plan Anual de actuación del Departamento de Orientación (Trabajo 1) y una Unidad o Programa de Actuación (Trabajo 2). Ambas modalidades, presencial y online, se desarrollaron durante el curso académico 2020-21, con una duración total de 1 mes y medio (174 horas de dedicación). Además, todo el estudiantado, debía realizar una tarea online relacionada con la Prevención de Riesgos Laborales y el Código Deontológico Docente.

Para recopilar la información relativa a la percepción de los estudiantes, respecto al grado en que las respectivas modalidades: presencial y online, habían contribuido a desarrollar las competencias del Practicum previstas en el plan de estudios de la Titulación, se utilizó un cuestionario, elaborado ad hoc por los profesores investigadores participantes en el Proyecto de Innovación Docente. Así, se plantearon 10 preguntas para ser respondidas mediante una escala de valoración tipo Likert, con 5 opciones de respuesta y un intervalo de frecuencias donde 1 equivale a competencia nada/casi nada adquirida y 5 a competencia totalmente adquirida. El cuestionario requería señalar al encuestado con qué frecuencia considera que había adquirido las competencias del Practicum. Su cumplimentación fue voluntaria y anónima. Aunque la población total de estudio eran 49 estudiantes (n=49) para la promoción 2020-21, finalmente cumplimentan el cuestionario 33 estudiantes (67,3%), de los que 10 realizaron el Practicum en modalidad presencial y 23 en modalidad online. Su distribución se realizó digitalmente, desde las Aulas Virtuales correspondientes del Campus Virtual de la Institución Universitaria, insertando un link de acceso desde la sección Anuncios que dirigía a un cuestionario autoadministrado. La tecnología de soporte para los cuestionarios fue proporcionada por Google Forms.

Tanto las preguntas, como la estructura e ítems utilizados en el cuestionario fueron validados por expertos en disciplinas relacionadas con la temática objeto de estudio. Igualmente, se tuvieron en cuenta las publicaciones previas de los integrantes del equipo de investigación.

6. RESULTADOS

Para sistematizar el análisis de las competencias objeto de este estudio, éstas se han codificado del siguiente modo: COMPT_1: Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias; COMPT_2: Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio; COMPT_3: Analizar la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados en el Máster; COMPT_4: Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en

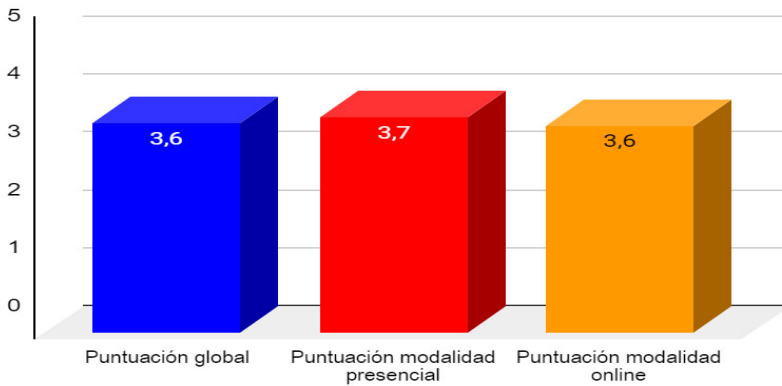
el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico; COMPT_5: Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta; COMPT_6: Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del Practicum; COMPT_7: Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el área de estudio; COMPT_8: Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de los conocimientos y juicios; COMPT_9: Comunicar conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a un público especializado y no especializado, de un modo claro y sin ambigüedades; COMPT_10: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto-dirigido o autónomo.

En adelante se presentan los resultados desagregados para cada competencia, según la puntuación asignada por parte de los participantes en el estudio y su situación respecto al resto de competencias, la valoración según la modalidad de enseñanza del Practicum y su equivalencia en valor nominal.

Evaluación psicopedagógica y asesoramiento.

Esta competencia resulta ser de las peor puntuadas, en términos globales (3,6 puntos), de las 10 que componen el objeto de nuestro estudio en esta investigación, junto a la aplicación de los conocimientos adquiridos y capacidad de resolución de problemas (COMPT_7). Con una leve diferencia de 0,1 puntos, la COMPT_1, obtiene mejor puntuación en la modalidad presencial que en la online, aunque es de las que menor diferencia presenta a favor de la modalidad presencial (0.1 puntos). En general, y tomando como referencia un valor nominal estimado, En relación con la puntuación obtenida, podríamos decir que los alumnos la consideran “bastante adquirida”

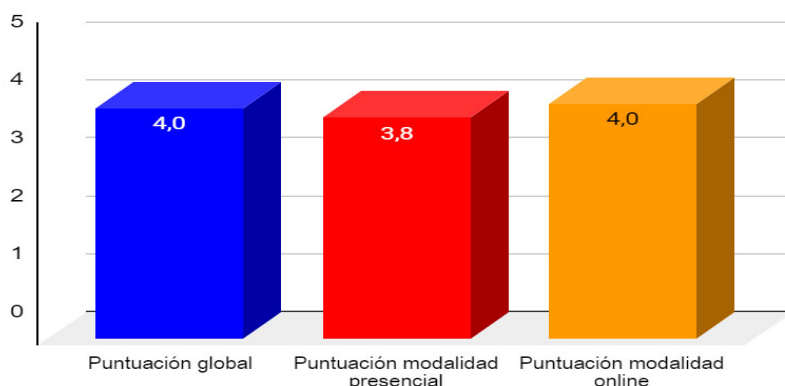
GRÁFICO 1. Puntuaciones COMPT_1: Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias



Expresión oral y escrita y competencias profesionales.

La competencia COMPT_2 es, globalmente, una de las mejor puntuadas (4,0 puntos), junto a las habilidades de aprendizaje que permiten continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo (COMPT_10). Al contrario de lo que ocurría con la COMPT_1, con una diferencia de 0,2 puntos, está mejor puntuada en la modalidad online que en la presencial. Es una de las 3 competencias que mayor diferencia de puntuaciones presenta a favor de la modalidad online (0,2 puntos). Respecto a la equivalencia entre la puntuación numérica y el valor nominal estimado, se podría afirmar que los estudiantes la consideran “muy adquirida”.

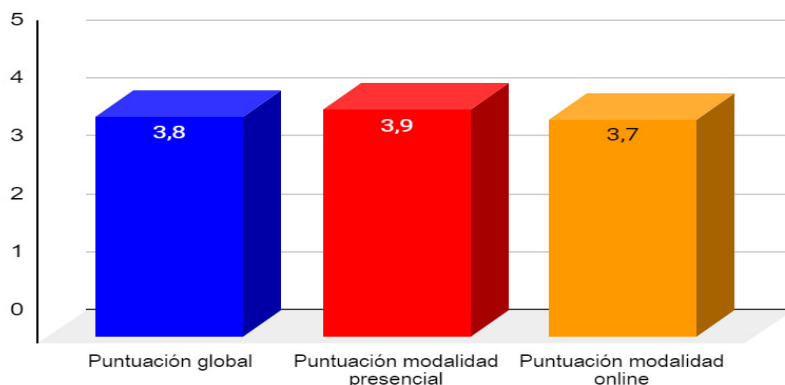
GRÁFICO 2. Puntuaciones COMPT_2: Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio



Análisis de la realidad escolar.

La puntuación global sobre la COMPT_3, siendo muy positiva, se sitúa en una posición intermedia, respecto al resto de competencias analizadas (3,8 puntos), junto a la COMPT_5 y la COMPT_8. En este caso, resulta mejor valorada en la modalidad presencial que en la online, con una diferencia de 0,2 puntos, a favor de la primera. Su valor nominal estimado expresa que la competencia se percibe por los estudiantes como “muy adquirida”.

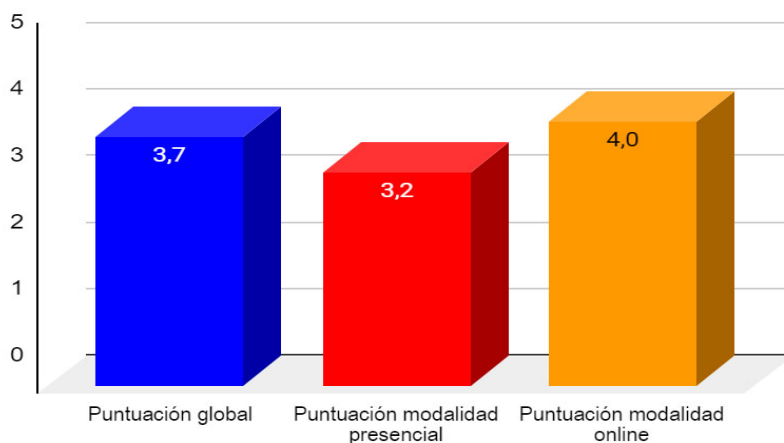
GRÁFICO 3. Puntuaciones COMPT_3: Analizar la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados en el Máster



Planificación, desarrollo o evaluación de un plan de intervención.

La COMPT_4 se sitúa, respecto a la puntuación global, como ocurre con la competencia anterior (COMPT_3), en una posición intermedia, aunque con una puntuación levemente inferior (3,7 puntos) respecto a la media de la totalidad de las competencias (3,8 puntos). Con una diferencia entre modalidades de 0,8 puntos, se encuentra mejor puntuada en la modalidad online que en la presencial. Es la competencia que mayor diferencia de puntuaciones presenta entre modalidades, en este caso concreto, a favor de la modalidad online. Su puntuación numérica expresa un valor nominal estimado equivalente a ser percibida como una competencia “muy adquirida”.

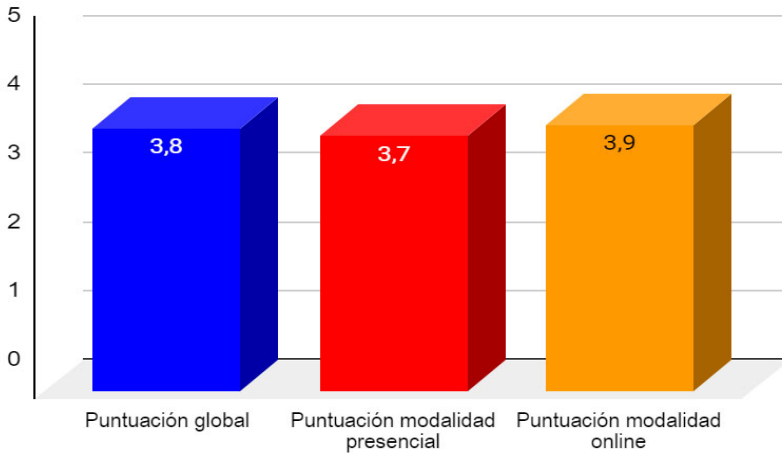
GRÁFICO 4. Puntuaciones COMPT_4: Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico



Identificación de ámbitos de mejora de la intervención.

Por su parte, la COMPT_5 mantiene la tendencia en la obtención de una puntuación global positiva e iguala la puntuación media global de todas las competencias (3,8 puntos), junto a la COMPT_3 y la COMPT_8. Por otro lado, se le atribuye una mejor puntuación en la modalidad online (3,9 puntos) que en la presencial (3,7 puntos). Su valor nominal es equivalente a una competencia “muy adquirida” en ambas modalidades.

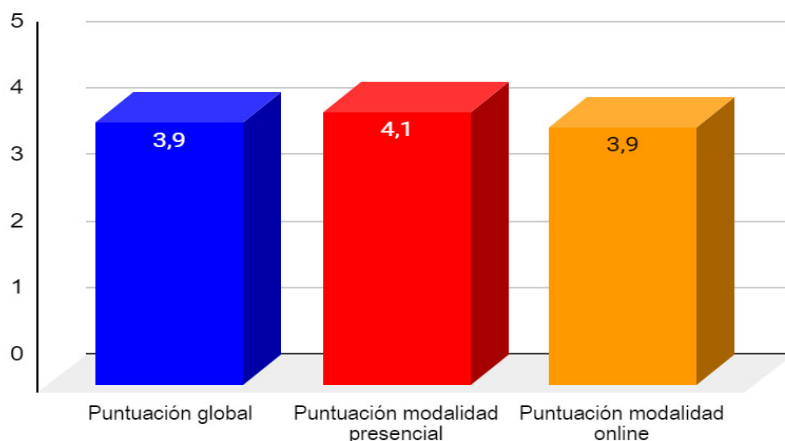
GRÁFICO 5. Puntuaciones COMPT_5: Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta



Revisión de la propia experiencia y los conocimientos previos.

Como se puede apreciar en el gráfico 6, la puntuación global de la COMPT_6, como en los casos anteriores, sigue siendo muy positiva (3,9 puntos), situándose por encima de la media de puntuaciones (3,8 puntos), junto a la COMPT_2, la COMPT_9 y la COMPT_10. Al contrario que en el caso anterior, resulta mejor valorada en la modalidad presencial (4,1 puntos) que en la online (3,9 puntos), con una diferencia de 0,2 puntos, a favor de la primera. Su valor nominal estimado expresa que la COMPT_6 es percibida, por los estudiantes, como “muy adquirida”.

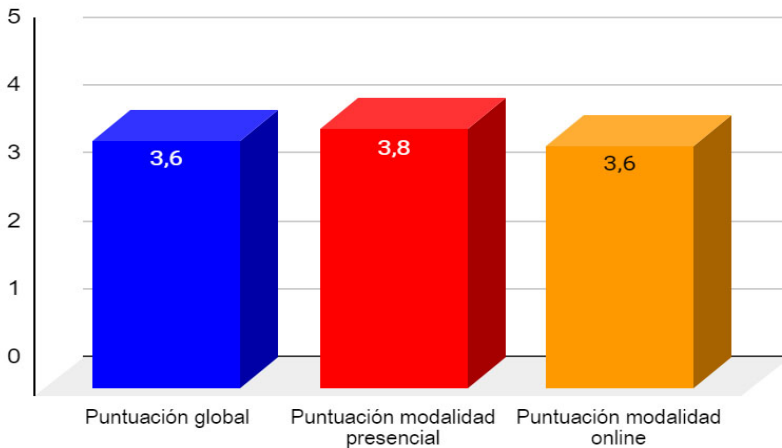
GRÁFICO 6. Puntuaciones COMPT_6: Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del Practicum



Aplicación de conocimientos adquiridos y capacidad de resolución de problemas.

Como ocurría con la COMPT_1, la COMPT_7 es de las competencias peor valoradas, según su puntuación global (3,6 puntos). A escasa distancia entre ambas modalidades (0,2 puntos), obtiene mejor puntuación en la modalidad presencial (3,8 puntos) que en la modalidad online (3,6 puntos). De esta forma, los estudiantes, en términos de valoración nominal estimada, la consideran “muy adquirida”.

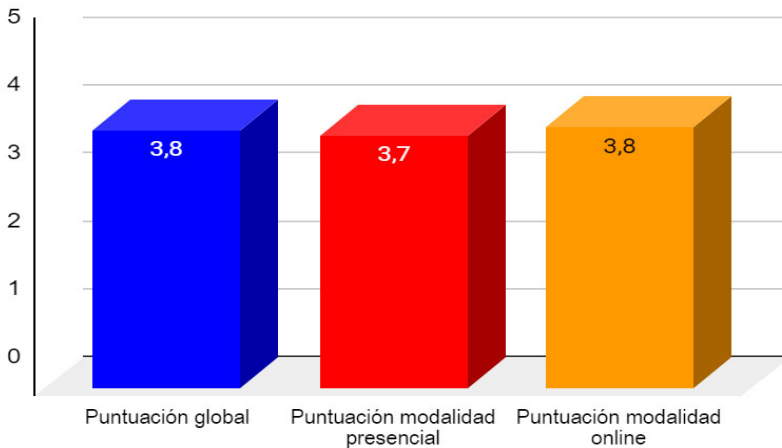
GRÁFICO 7. Puntuaciones COMPT_7: Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el área de estudio



Integración de conocimientos y formulación de juicios.

La COMPT_8 obtiene una puntuación global idéntica a la media global (3,8 puntos), junto a la COMPT_3 y la COMPT_5. A pesar de tener puntuaciones muy similares, se le otorga una mejor puntuación en la modalidad online (3,8 puntos) que en la modalidad presencial (3,7 puntos), por una mínima diferencia de 0,1 puntos. En cuanto a la correspondencia entre la puntuación y la escala nominal estimadas resulta ser una competencia “muy adquirida” en ambas modalidades.

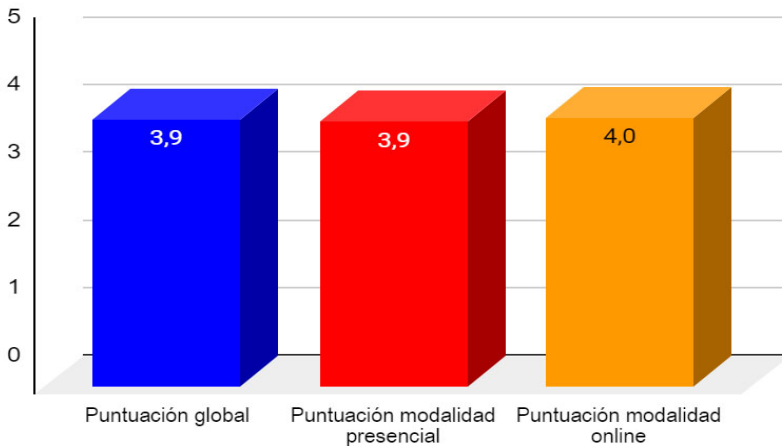
GRÁFICO 8. Puntuaciones COMPT_8: Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de los conocimientos y juicios



Comunicación de conclusiones.

La COMPT_9 es una de las competencias mejor valoradas (4 puntos), junto a la COMPT_2, COMPT_6 y COMPT_10. Con una diferencia de 0,1 puntos, resulta mejor valorada en la modalidad online que en la presencial. Respecto a la equivalencia entre la puntuación numérica y el valor nominal estimado, se situaría en el rango “muy adquirida”.

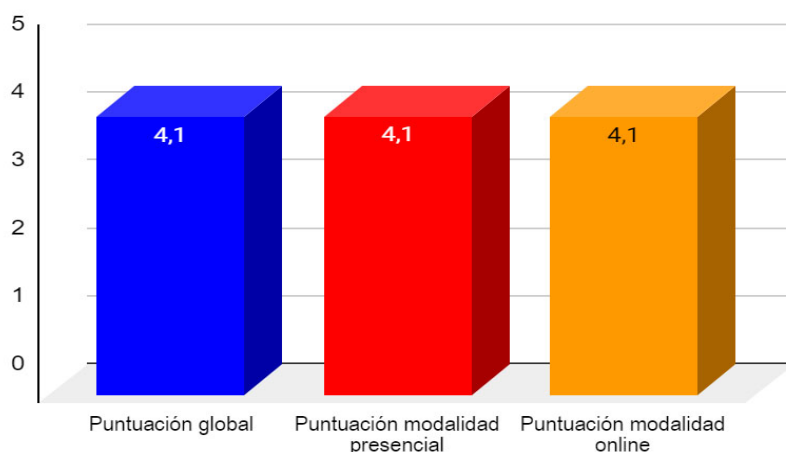
GRÁFICO 9. Puntuaciones COMPT_9: Comunicar conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a un público especializado y no especializado, de un modo claro y sin ambigüedades



Habilidades de aprendizaje para continuar estudiando de un modo auto-dirigido o autónomo.

La última de las competencias analizadas (COMPT_10) es la mejor puntuada de todas, con una puntuación global de 4,1, y coincide exactamente la misma puntuación en ambas modalidades. De esto se desprende que el estudiantado percibe que las habilidades de aprendizaje que permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo, han sido “muy adquiridas”.

GRÁFICO 10. Puntuaciones COMPT_10: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo



7. DISCUSIÓN

Según lo expuesto hasta el momento, se hace evidente la importancia del Practicum especialmente en las titulaciones habilitantes para la docencia, en consonancia con lo que plantean estudios referidos, tanto al sistema educativo español (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011 y Tejada y Ruiz, 2013), como a otros (Khortagen, Loughran, y Russell 2006 y Ong'ondo y Jwan 2009). De la misma forma que los resultados de nuestro estudio indican una valoración muy positiva, por parte de los estudiantes, respecto al grado de adquisición de las competencias del Practicum, lo constatan investigaciones anteriores, en cuanto a la estimación que realizan todos los colectivos implicados en las prácticas, respecto a su experiencia en las mismas (Melgarejo et al., 2014; Pérez y Burguera, 2011; Sánchez et al., 2011 y Sanjuán y Méndez, 2011). Sin embargo, éstas últimas hacen referencia a un Practicum realizado en un contexto eminentemente presencial, de ahí que los parámetros comparativos con nuestro estudio sean diferentes, por lo que su transferencia debe hacerse con cautela. Debemos tener en cuenta que la realidad que se describe fué una reimaginación de la práctica no planificada, sino adaptada y obligada por unas circunstancias extremas. Además, hasta hace

relativamente poco, el alumnado de la etapa de Secundaria tenía la percepción de una escasa integración de las TIC como herramienta docente (Azorín-Delegido y González-Lisorge, 2014), por lo que es posible que esta modalidad de enseñanza reciba mejores valoraciones por parte del estudiantado dado lo novedoso de la misma, así como por la situación de necesidad generada por el contexto sanitario.

Otra consideración importante a tener en cuenta, y que se desprende de los resultados de nuestro estudio, es que resulta viable, oportuno y pertinente la realización de un Practicum totalmente online, tomando como referencia la percepción de los estudiantes. En este sentido se han pronunciado también otros autores (Dyment y Downing, 2020 y Kidd y Murray, 2020) En relación con experiencias pretéritas (aprendizaje remoto, a distancia y en tiempo real) y el uso de herramientas en línea para la enseñanza y el aprendizaje personal para estudiantes y educadores sugiriendo la reubicación y reposicionamiento del aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a preguntas sobre cómo se gestionan las adaptaciones, recreando y reanudando las prácticas oportunas (Moorhouse, 2020).

Mantenemos la esperanza que estos hallazgos señalen nuevas posibilidades para reformular la práctica tradicional, lo que lleva a la exploración de cómo la creación de espacios no presenciales podría generar autenticidad para el aprendizaje profesional y colaborativo. Sin embargo, al sugerir esto, lamentamos la pérdida actual de aprendizaje reflexivo en / desde la práctica dentro de los espacios convencionales. Nos preguntamos igualmente si la experiencia en aulas virtuales podrá alguna vez reemplazar el aprendizaje real, y reconocemos que aún no está claro cómo o si el aprendizaje solo en línea podría proporcionar sustitutos viables, auténticos y a largo plazo. Creemos que este proceso de exploración será largo y parte de un proceso de adaptación continua por parte de todos los interesados.

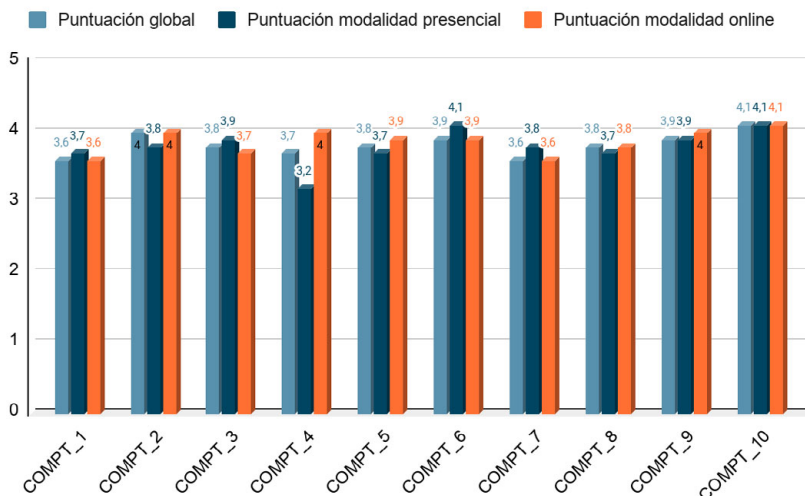
8. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos concluir con que las puntuaciones globales en todas las competencias son muy positivas; con un mínimo

de 3,6 (COMPT_1 y COMPT_6) y un máximo de 4,1 (COMPT_10). Esto nos permite confirmar que, con relación al valor nominal estimado, los estudiantes perciben que las competencias han sido “muy adquiridas”, lo que confirma el éxito de la acción formativa implantada para el Practicum. Por otro lado, cabe destacar que no existe diferencia en la puntuación global para la modalidad online y presencial: $M=3,8$ puntos. Como se puede apreciar en el gráfico 11, aunque no existen grandes diferencias entre las competencias evaluadas, las 4 en las que se obtiene mayor puntuación en la modalidad presencial que en la modalidad online son: la evaluación psicopedagógica y el asesoramiento, la capacidad de análisis de la realidad escolar, la habilidad para revisar la propia experiencia y los conocimientos previos, así como la destreza para aplicar los conocimientos adquiridos y la resolución de problemas. En sentido inverso; obtiene mayor puntuación en la modalidad online que en la modalidad presencial: el dominio de la expresión oral y escrita, la destreza en la planificación, desarrollo o evaluación de un plan de intervención, la pericia para identificar posibles ámbitos de mejora en la intervención realizada, la competencia para integrar conocimientos, la capacidad para enfrentarse a la complejidad de formular juicios, así como comunicar conclusiones y conocimientos. La competencia que presenta idéntica puntuación en ambas modalidades es la habilidad de aprendizaje para continuar estudiando de un modo autodirigido o autónomo. No existe ninguna competencia con un valor cercano al 5 que representaría que está “totalmente adquirida”. La más cercana a la percepción de estar totalmente adquirida es: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo, con una puntuación de 4,1.

Como conclusión final, podemos decir que una estrategia de modalidad dual (presencial y online) para la impartición del Practicum, es compatible y adecuada bajo las circunstancias en las que se ha desarrollado, para adquirir las competencias previstas.

GRÁFICO 11. Puntuaciones globales competencias Practicum.



9 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), proyecto «Tutoría colaborativa para un Practicum enfocado a la innovación educativa (PID-06/20)».

10. REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2021). Del prácticum presencial al prácticum on-line, en la formación inicial de maestras y maestros durante la pandemia del COVID-19, en contextos de exclusión social. *International Journal of Roma Studies*, 3(1), 73-96. <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>
- Allen, J. y Wright, S. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2): 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Azorín-Delegido, J.M. y González-Lisorge, S. (2014). El diseño de una página web en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Diferencias entre modalidad presencial y semi-presencial. En J. E. González Vallés (Coord.) *Nuevas Tendencias en Innovación Educativa Superior* (pp.105-124). ACCI.

- Bergviken-Rensfeldt A. Hillman T. y Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2). 230–250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Brandenburg, R., Glasswell, K. Jones, M. y Ryan, J. (2018). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Springer.
- Cid, A. y Ocampo, I. (2007). Funciones tutoriales en el Practicum en psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307. <https://bit.ly/3wFjLR0>
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. <https://bit.ly/3z0AVdW>
- Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The Practicum in Pre-service Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education* 24 (4): 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dyment, J. y Downing, J. (2020). Online Initial Teacher Education: A Systematic Review of the Literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (3), 316–333. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1631254>
- Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 59-64. <https://bit.ly/3z5m9Tw>
- García, M. S., Pacual, M. A. y Fombona, J. (2011). Las competencias en el prácticum del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 109-119. <https://bit.ly/3vT5iku>
- García-Vargas, S. M., González, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influence of the placement period on the development of professional identity for social education students. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 245-259. https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.18
- Gil-Molina, P., Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S., y Jaureguizar, J. (2018). El Practicum del MFPS: Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 369-392. <https://bit.ly/3cgDL4Z>
- Goodwin, A. y Kosnik. C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers. *Teacher Development*, 17(3): 334–346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>

- González, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas, E. (2017) Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- González, X. A. y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. <https://bit.ly/2R08PP0>
- Grossman, P. (2008). Responding to Our Critics: From Crisis to Opportunity in Research on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 59(1): 10–23. <https://doi.org/10.1177/0022487107310748>
- Gu, M. y Lai, C. (2019). An Ethical Analysis of How ESL Teachers Construct Their Professional Identities through the Use of Information Technology in Teaching. *British Educational Research Journal*, 45, 918–937. <https://doi.org/10.1002/berj.3531>
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Kali, Y., McKenney, S. y Sagy, O. (2015). Teachers as Designers of Technology Enhanced Learning. *Instructional Science*, 43(2): 173–179. doi:10.1007/s11251-014-9343-4. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>
- Kidd, W. y Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Khortagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Liesa, M., Otal, P. y Antonio, J. (2009). Valoración de los profesores y alumnos con relación al Practicum en el Grado de Magisterio. En M. Raposo, E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández y A. Pérez (Coords.). *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp.803-824). Actas del X Simposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio (Pontevedra).
- Manso, J. y Martín, E. (2015). Valoración del Máster de Formación de profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://bit.ly/3pjIQP6>

- Marinoni, G., Land H., y Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the world: IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3gcgUsg>
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. <https://bit.ly/2QV138W>
- Martinez, P. (2020). Conocimiento compartido para no dejar a nadie atrás. *Ctxt*, <https://bit.ly/3unBoDE>
- Mattson M. Eilertson T. y Rorrison D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Sense.
- Melgarejo, J., Pantoja, A. y Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del Practicum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16(1), 53-70. <https://bit.ly/3piATK9>
- Moorhouse, B. (2020). Adaptations to a Face-to-face Initial Teacher Education Course ‘Forced’ Online Due to the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41 (3): 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Murray, J. y Kidd, W. (2016). *Using Emerging Technologies to Develop Professional Learning*. Routledge
- Ong’ondo, C. O. y Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524. <https://bit.ly/2TsIGsP>
- Peinado, M. y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (30), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.30.6811>
- Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>
- Ries, F., Yanes, C. y Ballesteros, M. A. (2014). The Training Needs of Future Secondary Education Teachers in Spain. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(2), 1661-1668. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0233>

- Sánchez, C. A., García, A. y Ramírez, S. (2011). La mejora del Prácticum a través de la implicación y reflexión de sus agentes: reflejos de un proceso de investigación-acción. En S. Ramírez, C. A. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (Coords.). *El Practicum en Educación Infantil. Primaria y Máster de Secundaria* (pp. 241-278). EOS.
- Sánchez, F. J. y López, L. M. (2020). Análisis de la competencia digital en la Educación Superior en el contexto COVID 19. Una propuesta metodológica. En A.J Carmona y S.M. Martínez (Coords.), *XXI* (pp. 31-48). Tirant lo Blanch.
- Sanjuán, M. M. y Méndez, M. J. (2011). La valoración y el nivel de satisfacción del alumnado de la USC en sus prácticas escolares. En M. Raposo, M. Martínez, P. C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero. *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 1519-1530). Andavira.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Somekh, B. 2007. *Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation*. Routledge.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110. <https://bit.ly/3g5Ujh1>
- White, S. y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, 231- 265. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://bit.ly/3vvnKzM>
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v1i1.8254>

DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE: COMUNICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MEDIANTE AUDIO Y VÍDEO

INGRID MOSQUERA GENDE
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La educación online ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas por lo que resulta necesario seguir desarrollando el modelo no presencial, tanto en relación con aspectos metodológicos como tecnológicos (García-Peñalvo, 2020). Estos cambios fueron subrayados por la propia ANECA, en relación con la adaptación de emergencia que tuvieron que sufrir las universidades presenciales durante la pandemia. Esta agencia destacó que no se trataba de suministrar materiales a los estudiantes, sino que procedía un cambio estructural, personalizando el aprendizaje, teniendo en cuenta la atención a la diversidad y la accesibilidad a los contenidos (ANECA, 2020).

En el marco de esa misma situación vivida, muchos autores han alzado la voz para establecer una clara distinción entre lo que es una educación online propiamente dicha y una educación de emergencia (Hodges et ál., 2020). La educación online, estudiada durante décadas, implica un diseño de instrucción, una programación y una planificación muy detalladas. No es equiparable a un cambio temporal y repentino de entorno, pasando de uno presencial a uno no presencial debido a circunstancias externas. Durante meses se ha podido escuchar a profesores de diferentes etapas educativas comentando que la educación online no funcionaba, pero eso que ellos estaban experimentando no era una educación online, sino únicamente un *parche* de emergencia que fue preciso poner de la noche a la mañana.

Existen muchos escenarios posibles dentro de la educación no presencial, siendo la educación online únicamente uno de ellos. Entre las modalidades, destacan las aulas espejo, la educación semipresencial, el modelo mixto, la educación híbrida, el desdoblamiento, la educación online en síncrono y en asíncrono, las aulas extendidas o la flexibilización, entre otros. Términos que se entremezclan y llegan a confundirse (Mosquera Gende, 2020).

En un contexto educativo cien por cien online, sigue habiendo una gran diversidad, pudiendo establecerse diferencias en muchos aspectos, como el ritmo (autónomo o marcado por el docente), el tipo de clases (grabadas o síncronas), el tipo de *feedback* (automático o personalizado) o la fuente de esa retroalimentación (proveniente del docente, de los compañeros o de una autoevaluación), entre otras muchas cuestiones (Means et ál., 2014).

Cuando se habla de interacción y comunicación en entornos no presenciales, destacan tres tipos de relaciones: las que se establecen entre el alumnado y el profesorado, las que tienen lugar entre los propios estudiantes y las que suponen la interacción directa del alumno con los recursos (Bernard et ál., 2009). En un entorno online, el adecuado funcionamiento de estas relaciones puede influir en el desarrollo de la capacidad de autorregulación del alumnado (Garello y Rinaudo, 2012).

En esa misma línea, cuando se ofrece retroalimentación a los estudiantes, bien sea esta de carácter formal o informal, se está estableciendo una comunicación directa con ellos y, para que resulte fructífera, existen ciertos criterios que se deben considerar (Román Maldonado, 2009; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014):

- Con relación al tiempo de respuesta.
- Con relación al tono de la retroalimentación.
- Con relación al nivel de detalle ofrecido en la explicación suministrada.

Los estudiantes esperan una retroalimentación rápida, con comentarios útiles que puedan emplear para mejorar sus tareas y que sean aportaciones realizadas en un tono positivo y constructivo, incluso afectuoso. Debe existir una comunicación y una interacción fluida de carácter

bidireccional (profesor-alumno y alumno-profesor), esto permitirá conocer al alumnado y poder ofrecer una retroalimentación personalizada y adaptada a las sinergias y circunstancias de cada estudiante (Alvarado García, 2014; García Jiménez, 2015; Canabal y Margalef, 2017). Existe un rechazo por parte de los estudiantes hacia las retroalimentaciones que presuponen como automáticas o comunes para todos ellos (Quezada Cáceres y Salinas Tapia, 2021). También se espera que pueda existir la posibilidad de mejora y que la retroalimentación no esté únicamente al final del proceso, sino también durante el mismo, convirtiéndose, de este modo, en una retroalimentación activa y pudiéndose establecer una evolución desde el tradicional concepto de *feedback* hasta el término más actual de *feedforward* (también denominado proalimentación), esto es, una retroalimentación para el aprendizaje y la mejora (Ion et ál., 2013; García Jiménez, 2015; Canabal y Margalef, 2017).

Desde esta perspectiva, y enmarcándolo en un contexto de enseñanza online, este tipo de retroalimentación promoverá la autorregulación de los discentes, siendo capaz de corregirse y evolucionar de forma autónoma (García Jiménez, 2015; Canabal y Margalef, 2017; Quezada Cáceres y Salinas Tapia, 2021).

Siguiendo a Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación debe ser práctica para poder realizar mejoras En relación con la tarea y a su contenido, En relación con aspectos formales y procedimentales y, por último, En relación con la motivación y a las emociones del estudiante, lo que le permitirá realizar una buena gestión de la propia retroalimentación mediante un desarrollo constructivo de su autorregulación (Garello y Rinaudo, 2012).

En definitiva, resumiendo los párrafos anteriores, resulta adecuada la definición del concepto de retroalimentación asertiva que realizan Lozano Martínez y Tamez Vargas (2014, p. 204).

aquella que le aporte al estudiante información específica, detallada, individualizada, en tiempo, enfocada a un nuevo aprendizaje, detectando áreas de oportunidad en las que puede mejorar; además una buena retroalimentación reduce la distancia entre lo que comprendió el estudiante y lo que debió haber comprendido.

Directamente relacionado con la retroalimentación está la idea de evaluación, siempre que se entienda como parte de un proceso y no únicamente como una evaluación sumativa que conduzca a una calificación (Abella García et ál., 2020). Una evaluación formativa distribuida a lo largo de todo el proceso de instrucción, encaminada a una reorientación y mejora del aprendizaje por medio de la autorregulación y la autonomía (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; García-Peñalvo et ál., 2020). Se tratará de una evaluación formativa y formadora, en conexión directa con la idea de *feedforward* que se planteaba con anterioridad (Shuey, 2002). Para desarrollar una evaluación con estas características, el acompañamiento al estudiante y una buena retroalimentación durante el proceso son fundamentales (Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016).

En un escenario online, la mayoría de las evaluaciones y retroalimentaciones serán asíncronas, por lo que se deberán cuidar mucho los aspectos señalados en los párrafos anteriores, referidos al contenido y a la forma de las mismas (García-Peñalvo et ál., 2020).

Añadido a ello, se debe subrayar la relevancia de las herramientas digitales en este entorno no presencial. Aunque existen grandes dificultades con relación al uso de herramientas para la evaluación (algunos hablan de *e-evaluación*), también ofrecen ventajas para la retroalimentación, la proalimentación y la comunicación (Ion et ál., 2013; García Jiménez, 2015). El *feedback* o el *feedforward* pueden ser más rápidos, lo que supone una motivación extra para el alumnado, así como una reorientación de su aprendizaje. Las herramientas permitirán personalizar e interactuar. Además, añaden la característica de la ubicuidad a la educación, así como una mayor flexibilidad (Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016).

Una vez se han establecido las posibilidades que pueden aportar las herramientas digitales para la ofrecer retroalimentación a los estudiantes, el vídeo y el audio destacan como opciones muy atractivas por numerosas razones, entre las que sobresale que permiten ofrecer una información más detallada en menos tiempo y con una mayor sensación de cercanía (Gómez Ruiz et ál., 2017).

El audio destaca por la rapidez, para ambas partes, y por la cercanía que transmite (Ice et ál., 2007; Lunt y Curran, 2010; Cann, 2015). Los estudiantes subrayan que la retroalimentación mejora en calidad y en cantidad (King et ál., 2008), indicando que es clara, detallada, fluida y, sobre todo, muy cercana, personalizada y motivadora (Merry y Orsmond, 2008; Brearley y Cullen, 2012; Gould y Day, 2013). Este sentimiento de proximidad se hace especialmente relevante y significativo en un contexto online (Olesova et ál., 2011).

Cuando se realiza una retroalimentación por medio de audios, el docente puede explicarse en detalle y comenta cuestiones que, probablemente, no comentaría por escrito. El profesor puede decir mucho más en menos tiempo, pudiendo cambiar su tono y su énfasis a lo largo de su locución, transmitiendo motivación y destacando lo más importante para sus alumnos, no solo a través del contenido, sino también a través de la forma, en este caso, a través de la voz (Voelkel y Mello, 2014).

Como en el caso del *feedback* escrito, la retroalimentación debe tener ciertas características para ser de calidad y cumplir con sus objetivos. Aspectos como el tono, la duración, el estilo y el registro del lenguaje son cuestiones que no se deben dejar al margen (Rodway-Dyer et ál., 2011; Hennessy y Forrester, 2014).

En relación con la retroalimentación en vídeo, los resultados en las investigaciones consultadas siguen una línea similar, destacando la cercanía, la interacción, el sentimiento de estar hablando de tú a tú con el profesor, con un tono más informal, el aumento de la motivación para seguir trabajando y la conexión emocional que se desarrolla. Se considera un *feedback* eficaz y fácil de seguir, destacando el detalle y la precisión de los comentarios (Fukkink et ál., 2011; Mathisen, 2012; Borup et ál., 2014; Henderson y Phillips, 2015). Un aspecto que resulta recurrente en los estudios consultados, y que no se veía reflejado de igual manera en los audios, es que se considera una retroalimentación libre de ambigüedades. Igualmente, algunos estudios han subrayado que este tipo de *feedback* promueve la reflexión de los estudiantes (West y Turner, 2016; Mahoney et ál., 2019).

Si se conecta lo comentado hasta el momento con el proceso de elaboración de los trabajos fin de estudio, bien sean estos TFM (Trabajos Fin de Máster) o TFG (Trabajos Fin de Grado), así como con su corrección y con la necesaria comunicación entre directores y discentes, se podrían intuir algunas ventajas en referencia al uso de vídeos y audios durante el proceso.

En algunas investigaciones se destaca que el alumnado debería tener más autonomía a la hora de prepararlos y que los directores deberían contar con estrategias para disminuir su carga de trabajo. Añadido a lo anterior, también se hace referencia a la necesidad de una formación, para ambas partes, En relación consu competencia digital y, en el caso del profesorado, se incluye una necesaria preparación para la parte emocional del seguimiento (Jato Seijas et ál., 2018; Gómez-Trigueros, 2021).

En este sentido, el audio y el vídeo, mediante el uso de vídeos o audios pregrabados, podrían proporcionar cercanía, motivación, reducción de la carga de trabajo y, en definitiva, una retroalimentación detallada y personalizada que, además, contribuya al conocimiento de herramientas digitales para ambas partes.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es analizar las ventajas y desventajas del empleo de herramientas digitales de audio y vídeo para la comunicación, elaboración y retroalimentación durante el proceso de desarrollo de los trabajos de fin de estudios.

Para ello, se establecen las siguientes hipótesis:

- El envío de explicaciones en formato de vídeo durante la elaboración del trabajo final resulta útil para los estudiantes.
- La comunicación fluida por email facilita el trabajo del alumnado.
- La retroalimentación en formato audio es más detallada.
- La retroalimentación en formato audio es más cercana.

- El uso de herramientas digitales puede resultar novedoso para los estudiantes.
- Se establece una relación positiva con la directora por medio del empleo de herramientas de audio y vídeo para la elaboración del trabajo y para la corrección de los bocetos intermedios, así como mediante una comunicación fluida por email.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia hace referencia al proceso de dirección de 153 trabajos fin de estudio, tanto de Grado como de Máster en un entorno educativo online. Mediante la cumplimentación de un cuestionario en *Google Forms*, previamente validado, anonimizado e informativo acerca de su objetivo investigativo, se realiza una recogida de datos acerca del empleo de herramientas de audio y vídeo para comunicarse con los estudiantes, para aportarles consejos y pautas para el desarrollo de su trabajo y para ofrecerles retroalimentación sobre sus entregas parciales o bocetos.

Además de los cuestionarios, se incluyen los comentarios y apreciaciones de la propia directora de los trabajos al respecto de las diferentes preguntas planteadas.

En concreto, En relación con los vídeos, los alumnos contarán con:

- Un vídeo de presentación de la directora, en el que se presenta, ofrece pautas de trabajo, incide en la importancia de que haya una comunicación fluida y constante y anima a los estudiantes.
- Dos vídeos de diferentes temas relacionados con aspectos prácticos del desarrollo de su propuesta (estructura y normativa APA).
- Vídeo final referido a la defensa de su trabajo.

La comunicación escrita por email por parte de la docente es constante, respondiendo a las dudas del alumnado casi siempre en menos de 24 horas.

Los estudiantes cuentan con tres bocetos previos a la entrega final. La directora siempre establece plazos personalizados para esas entregas, fechas que decide de mutuo acuerdo con los alumnos. De ese modo, no se le acumulan los trabajos para corregir y los estudiantes obtienen la corrección al día siguiente de haberla entregado, pudiendo seguir avanzando sobre seguro. En estas correcciones parciales es donde tiene lugar el *feedback* en formato audio. La directora envía un email a los estudiantes con los audios, indicando la duración de cada uno de ellos. Son archivos que los estudiantes pueden descargarse y guardarse si lo desean, aunque no es necesario, ya que puede acceder a ellos online. Solo si es preciso se ofrecerá *feedback* parcial individual en forma de vídeo, si se considera que el alumno no entiende ni los comentarios escritos ni los de audio.

Las herramientas empleadas para estas retroalimentaciones son *Loom*, en el caso del vídeo, y *Vocaroo*, en el caso del audio. Ambas herramientas digitales gratuitas de uso muy sencillo e intuitivo. Como se comentaba en el párrafo anterior, son dos recursos que no requieren subidas o bajadas de archivos, ya que se trabaja online y por medio de enlaces.

Igualmente, el audio se suele usar después de la entrega final para enviar un mensaje de agradecimiento por todo el trabajo realizado y de ánimo cara a la defensa.

La estructura de los audios siempre responde a una primera parte en el que se da las gracias a los estudiantes por cumplir con el plazo indicado, una segunda parte de corrección del trabajo, en uno o varios audios, es la parte más detallada, y una parte final, que suele ser un audio aparte, en el que se hace un repaso de las cuestiones más importantes a revisar y de los puntos fuertes del trabajo, ofreciendo indicaciones de cuáles son los pasos a seguir a partir de ese momento.

Los audios se pasan a los estudiantes en forma de enlaces por medio de un email en el que se saluda al alumno, se le agradece la entrega y se enumeran los audios, especificando la duración aproximada de cada uno de ellos y el tema de su contenido. El email termina con una despedida y se pide a los alumnos que confirmen la recepción y que no tienen problema con el sonido de los archivos.

En referencia a los vídeos, como se acaba de señalar para los audios, el alumno no tiene que descargar archivos, en ningún caso, siempre son enlaces para poder ver o escuchar online, aunque tendrá la posibilidad de descarga, en caso de querer hacerlo. Y, como también sucedía con los audios, el envío de enlaces de vídeo siempre se realiza por el email oficial de la plataforma y acompañado de un texto, es decir, no se envía un enlace sin más, se presenta y se introduce por escrito su contenido, además de indicar, entre paréntesis, su duración aproximada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

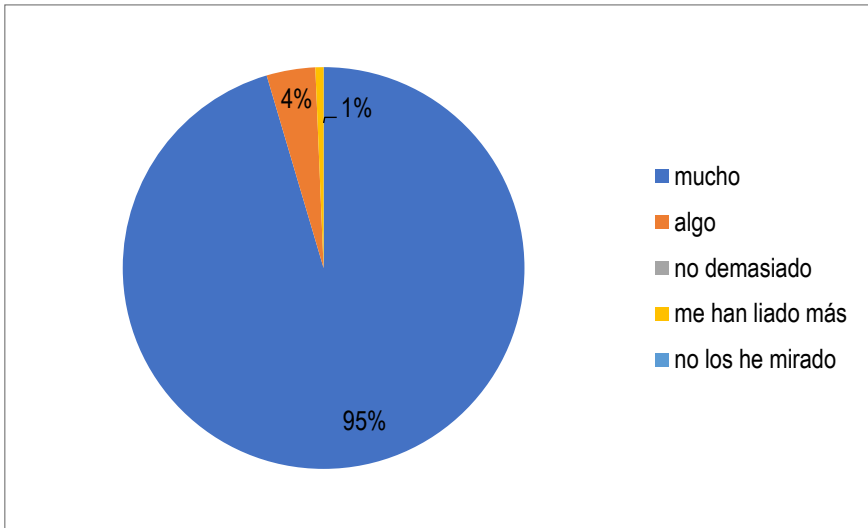
Se ha implementado este sistema de trabajo, comunicación y retroalimentación con 153 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad online.

Se presentan los resultados agrupados por temáticas:

- En referencia a los vídeos.
- En referencia a la comunicación por email.
- En referencia a la retroalimentación por audio.
- En referencia a la relación con la directora de los trabajos.

Sobre el primer bloque, los vídeos, como se comentaba en el apartado anterior, al comienzo del periodo de la dirección, los alumnos reciben por email tres vídeos introductorios sobre el proceso (una presentación de la directora, uno sobre la estructura y otro relacionado con APA). A estos tres vídeos iniciales se une un vídeo final sobre la presentación y defensa ante el tribunal. En el cuestionario, se preguntaba a los estudiantes si los vídeos que les había pasado la directora les habían ayudado a desarrollar su trabajo.

FIGURA 1. ¿Te han servido los vídeos para ayudarte a desarrollar tu trabajo?



Fuente: elaboración propia

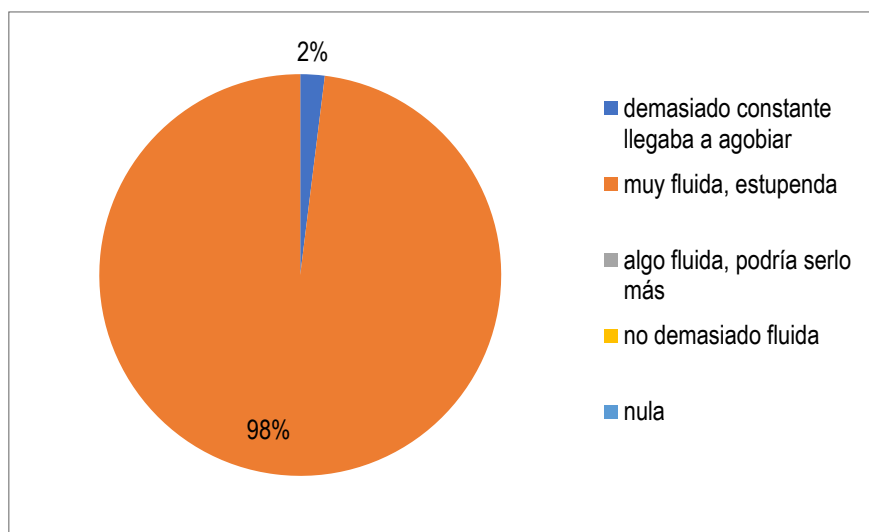
En la Figura 1 se puede ver que un 95% de los estudiantes consideran que los vídeos les han resultado muy útiles para la elaboración de sus trabajos. Un 4% ha indicado que el visionado ha resultado algo útil y únicamente un 1% considera que los vídeos les han liado más. Ningún estudiante ha contestado que no los ha mirado o que no les han resultado demasiado útiles.

Desde el punto de vista de la directora, el envío de estos vídeos supone responder a muchas de las preguntas frecuentes que suelen realizar los alumnos a comienzo del curso, así como a los fallos más comunes que se suele repetir en los trabajos. De este modo, el trabajo inicial que implica preparar los vídeos, se compensa con menos preguntas por email y menos correcciones en los bocetos, ya que muchos problemas se resuelven antes de que aparezcan.

El inconveniente que ve la docente es el hecho de que, en ocasiones, cambian los formatos de los trabajos y esto supone que haya vídeos que ya no sirvan y que tengan que volver a prepararse. Aun así, prosigue, compensa.

En segundo lugar, en referencia a la comunicación por email con la directora, se ha preguntado a los estudiantes si ha sido una comunicación fluida.

FIGURA 2. ¿La comunicación con la directora por email ha sido fluida?



Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, la gran mayoría, un 98%, considera que la comunicación ha sido muy fluida, aunque cabe destacar que un 2% ha estimado que era una comunicación que, por su excesiva frecuencia, podía llegar a agobiar. Ningún alumno ha respondido que la comunicación era nula, poco fluida o que podría serlo más.

En ese sentido, además de los emails conjuntos que se enviaban a todos los alumnos al comienzo de la dirección, con los vídeos comentados arriba, la comunicación se iba individualizando, enviándose emails para preguntar cómo iba el trabajo y para dar ánimos, por ejemplo, si se llevaba dos semanas sin saber nada del estudiante, o para recordarles que podían escribir si tenían preguntas.

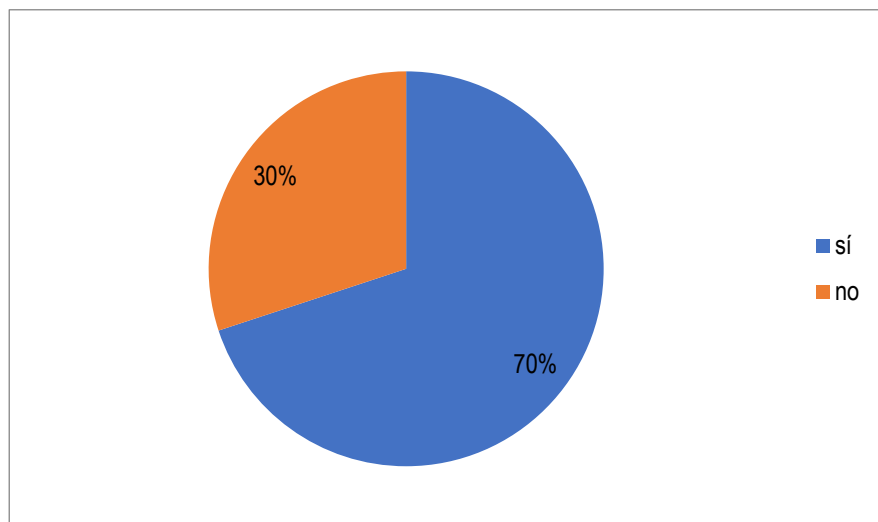
En relación con la respuesta a los emails de los estudiantes, se tardaba, de media, menos de 24 horas en contestar a sus dudas.

En referencia al tercer bloque, sobre la retroalimentación por medio de archivos de audio, en este punto se engloban cinco preguntas diferentes que se verán a continuación. Antes de comenzar, hay que indicar que, de toda la muestra que se presenta, solo un alumno precisó la retroalimentación en forma de vídeo, pues no llegaba a comprender las correcciones y propuestas de mejora ni por escrito ni en audio. El vídeo, compartiendo pantalla con el documento del alumno y con el audio de la directora explicando y señalando las correcciones, sí que sirvió para su propósito final que no se había logrado a través de los otros dos tipos de retroalimentación.

En este sentido, como ya se había comentado anteriormente, la directora comenta que solo emplea el vídeo para la retroalimentación en casos extraordinarios, ya que resulta más rápida y ágil la grabación de audio.

La primera cuestión referida al *feedback* en mp3 es la que se puede ver reflejada en la Figura 3. En ella, se pregunta al alumnado si les sorprendió recibir la corrección de su boceto en formato audio.

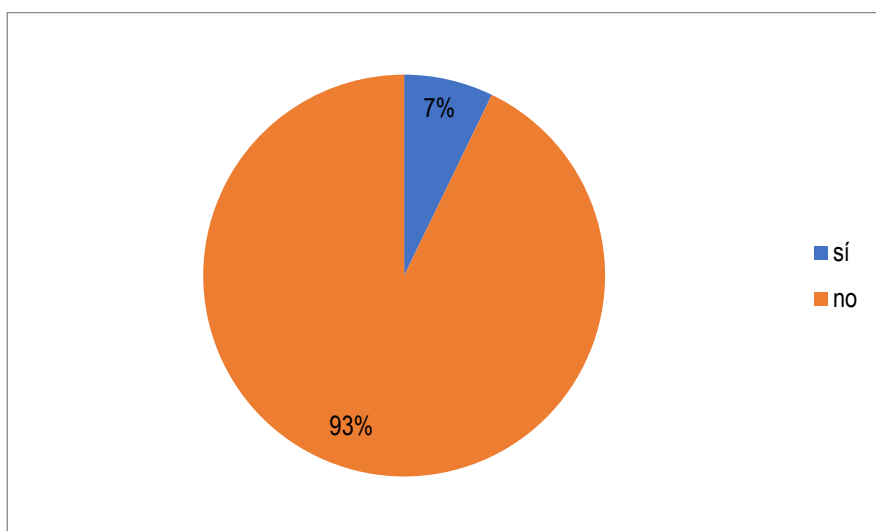
FIGURA 3. ¿Te sorprendió recibir las primeras correcciones en forma de audio?



Fuente: elaboración propia

Podemos ver que un 70% de los estudiantes sí se muestran sorprendidos por esta opción por parte de su directora. En la siguiente figura, la 4, se pregunta a los estudiantes si conocían la herramienta de *Vocaroo* antes de que la emplease su directora.

FIGURA 4. ¿Conocías la herramienta de *Vocaroo* antes de que la usase tu directora?



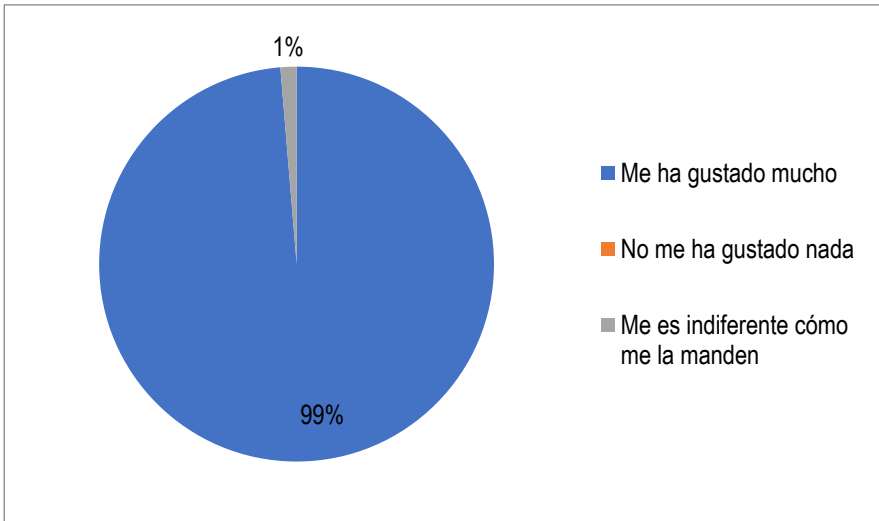
Fuente: elaboración propia

Algunos alumnos, un 7%, sí conocían la herramienta. En este sentido, hay que decir que algunos de estos estudiantes ya habían coincidido con la directora en la asignatura de Didáctica del grado o del Máster y es una herramienta que ella suele emplear en algunas de las actividades voluntarias que propone.

El hecho de que un 93% no conociese esta herramienta, añadido al 70% que se veía reflejada en la figura anterior, supone que se está colaborando a mejorar la competencia digital de este alumnado, futuros docentes, en relación, en concreto, al área de ampliación de su conocimiento y uso de herramientas digitales.

En la Figura 5, se ve reflejada la opinión de los estudiantes en referencia a este tipo de retroalimentación.

FIGURA 5. ¿Te ha gustado la retroalimentación en forma de audio?

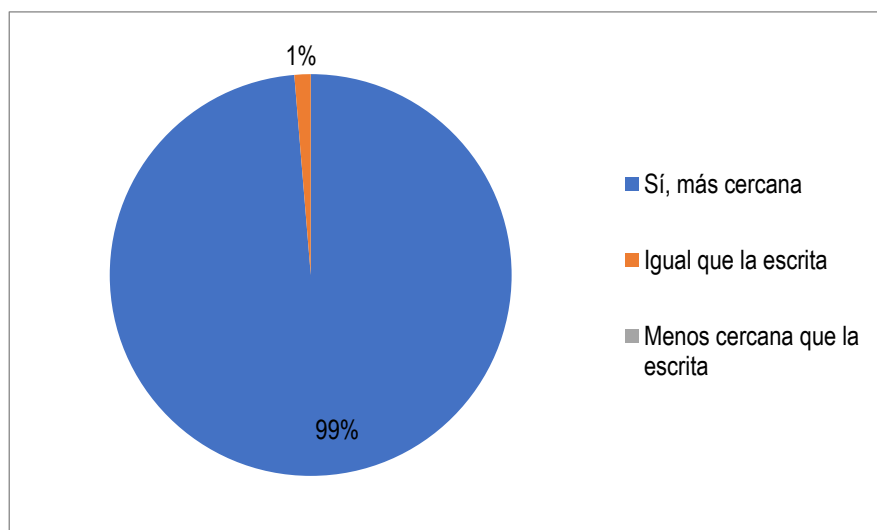


Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, el 99% de los alumnos se muestra muy satisfecho con ella y solo un 1% considera que le resultaría indiferente el formato de la misma.

Exactamente el mismo resultado se observa en la Figura 6 En relación con la pregunta de si la retroalimentación por audio les resulta más cercana (99%), una cifra muy similar a la que reflejan muchas de las investigaciones consultadas (Ice et ál., 2007; Merry y Orsmond, 2008; Lunt y Curran, 2010; Brearley y Cullen, 2012; Gould y Day, 2013; Cann, 2015).

FIGURA 6. ¿Crees que la retroalimentación en forma de audio resulta más cercana?



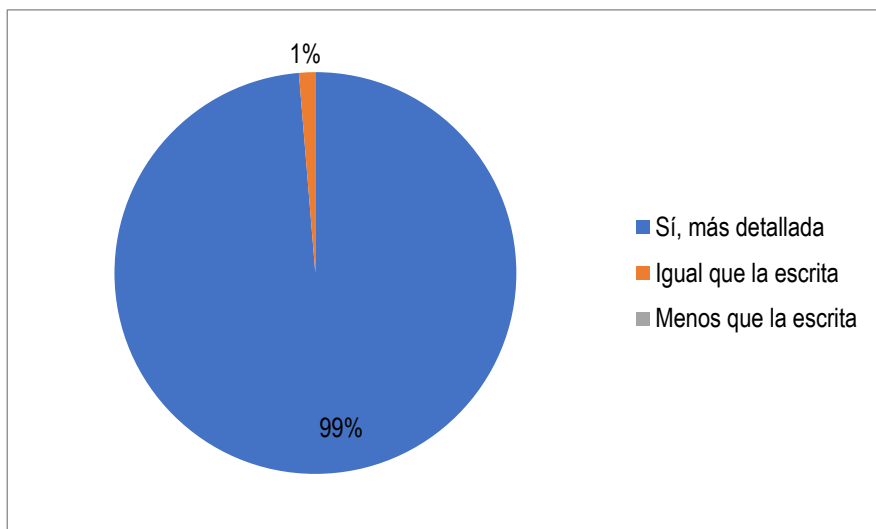
Fuente: elaboración propia

La opinión de los estudiantes acerca de la cercanía que transmite la retroalimentación en formato de audio es compartida por la directora del trabajo, que emplea un lenguaje cercano e informal, además de una estructura fija, aunque flexible, para esas comunicaciones, tal y como se detallaba en el apartado de metodología.

Existen estudios que no aprecian diferencias relevantes en sus resultados entre la retroalimentación de audio y la escrita, salvo por una mayor sensación de cercanía, que, en todo caso, los autores de estas investigaciones presentan como variaciones no significativas (Borup et ál., 2014; Thomas et ál., 2017). En el caso que se presenta, se puede ver, tanto en la Figura 6 como en la 7, como la preferencia por el *feedback* en formato de audio es muy evidente.

En la última pregunta relacionada con la retroalimentación en mp3, se pregunta al alumnado si consideran que el *feedback* en formato de audio es más detallado que el escrito.

FIGURA 7. ¿Crees que la retroalimentación en forma de audio es más detallada que la escrita?



Fuente: elaboración propia

En la Figura 7 se puede ver que casi la totalidad de los estudiantes, un 99%, afirma que es más detallada y solo un 1%, en consonancia con las respuestas anteriores, considera que es una retroalimentación igual de detallada que la escrita.

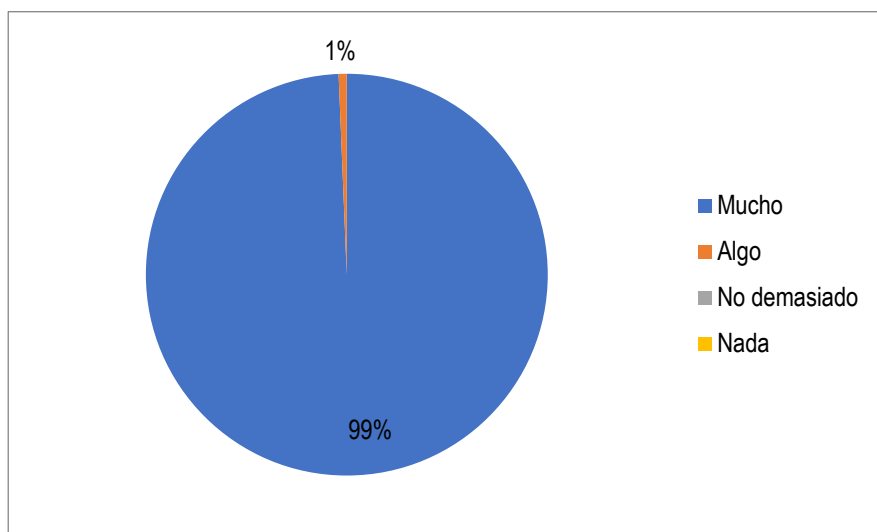
Por su parte, la directora responde que es una retroalimentación mucho más detallada, que permite explicar las correcciones necesarias con más claridad y sin ambigüedades. Además, prosigue, ofrece más detalles que si lo hiciese por escrito y el tono y el énfasis le permiten realizar ciertas modulaciones significativas que el lenguaje escrito no le permitiría, como se podía leer también en otros estudios sobre el tema (Rodway-Dyer et ál., 2011; Hennessy y Forrester, 2014; Voelkel y Mello, 2014). Añadido a lo anterior, indica que su elaboración le lleva mucho menos tiempo.

Estos resultados, tanto de parte del alumnado como de la profesora, son contrarios a algunos estudios, como el de Cavanaugh y Song (2014), que concluía que este tipo de retroalimentación era vista por como más global y menos detallado. En todo caso, esto podría depender del tipo

de audios que grabasen los docentes implicados, que deben ser de calidad, tal y como comentaban Hennessy y Forrester (2014).

El cuarto y último bloque de preguntas hace referencia a las apreciaciones de los estudiantes sobre el trabajo de su directora. Una primera cuestión que se plantea es si consideran que la profesora se preocupa por su trabajo.

FIGURA 8. ¿Has sentido que la directora se preocupaba por tu trabajo?

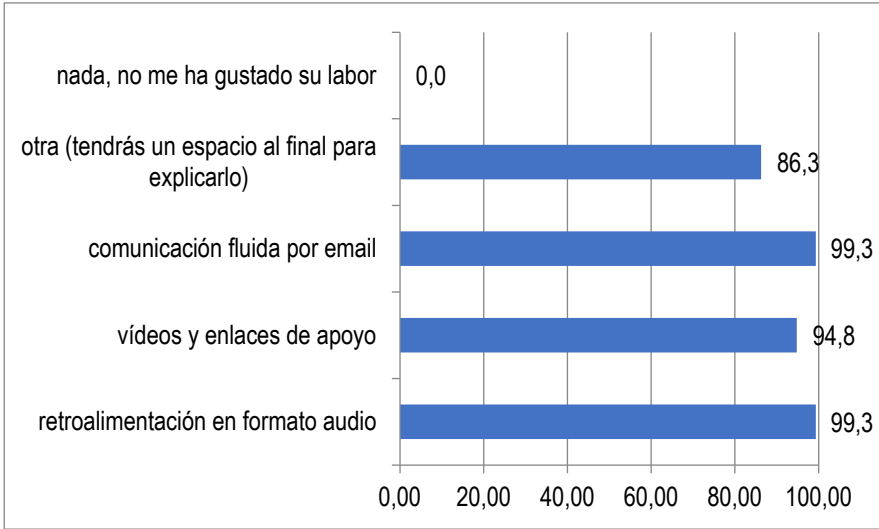


Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la Figura 8, solo un 1% consideró que se preocupaba algo, mientras que el resto de las estudiantes contestaron que se preocupaba mucho por su trabajo.

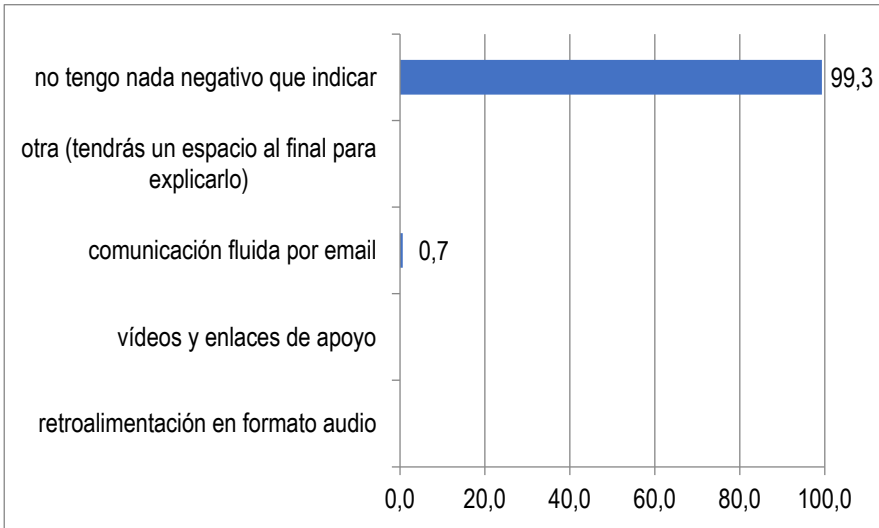
En este mismo sentido, en las dos siguientes figuras se presentan las últimas respuestas de los estudiantes al cuestionario. Se les pregunta por lo mejor y lo peor de la labor de su directora. En este caso, los alumnos podían señalar más de una única opción.

FIGURA 9. Lo mejor de este trabajo, con relación a tu directora



Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. Lo peor de este trabajo, En relación con tu directora



Fuente: elaboración propia

Se puede ver que ambas figuras son complementarias. Comenzando por la Figura 10, se observa que el 99,3% indica que no tiene nada negativo

que comentar, mientras que un 0,7% señala como punto negativo la comunicación por email. En ese sentido, debemos recordar que esta respuesta va en consonancia con la obtenida en la Figura 2, en la que un 2% respondían que la constante comunicación por email podía llegar a agobiar.

Ningún alumno ha comentado, como aspecto negativo, el tamaño de los archivos de audio o vídeo a descargar que sí señalan otros autores (Merry y Orsmond, 2008; McCarthy, 2015). Tal y como habíamos explicado anteriormente, se usan herramientas que no implican descarga, que se comparten a través de un enlace y que se pueden visualizar o escuchar online. Tampoco se ha señalado ningún tipo de ansiedad a la hora de ver los vídeos, que sí aparece recogido en algún estudio, como el de Henderson y Phillips (2015).

En la Figura 9, se refleja cómo los aspectos con mayor aceptación son: en primer lugar, la retroalimentación en formato audio y la comunicación fluida por email, compartiendo porcentaje (99,3%). Muy cerca se encuentran los vídeos y enlaces de apoyo que reciben los estudiantes, con un 94,8%. A diferencia de la Figura 10, en este caso sí que hay un número alto de alumnos que deciden incluir un comentario final para poder explicar otros aspectos que le han gustado de la dirección de su trabajo (86,3%), sin embargo, en negativo ninguno se ha decidido por dejar aportaciones extra.

En relación con esos comentarios finales que muchos de los estudiantes han optado por dejar en el cuestionario, se presentan algunos extractos a modo de ejemplo:

- La atención que he recibido ha sido impecable. La Directora ha resuelto mis dudas con mucha rapidez, incluso en fin de semana. Además, la positividad que me ha transmitido me ha dado ánimo para seguir esforzándome.
- Me ha encantado como me ha dicho las cosas de claras, como me ha animado, me ha marcado los errores y sobre todo lo que más me ha gustado es la exigencia de entregas y el tiempo. ¡La mejor directora con diferencia!

- Me ha encantado trabajar con mi directora. Ante todo, hace un trabajo muy bien estructurado y, por su experiencia, es capaz de anticipar posibles escenarios con dificultades por resolver, para lo cual siempre tiene alguna solución a mano. Su actitud durante todo el proceso ha sido estupenda. Da mucho ánimo y genera mucha confianza. Sin duda, ha sido una experiencia de mucho provecho. Respecto a los audios, son un recurso muy completo, pues permiten transmitir actitudes que no se revelan en lo escrito y eso enriquece la comunicación.

En estos tres ejemplos, se puede ver cómo los estudiantes destacan ciertos aspectos relacionados con la retroalimentación, con la actitud de la directora y con algunas cuestiones generales relacionadas con la dirección del trabajo, como queda reflejado en la Tabla 1.

TABLA 1. Aspectos positivos señalados por el alumnado en referencia a la directora

RETROALIMENTACIÓN	ACTITUD	CUESTIONES GENERALES
Rapidez en la corrección	Positividad	Exigencia
Disponibilidad	Motivación	Estructuración y organización
Claridad y transparencia	Estupenda actitud	Experiencia de la directora
Anticipación de escenarios y posibles complicaciones	Ánimos	
Ser resolutiva	Confianza	
Los audios enriquecen la comunicación	Atención impecable	

Fuente: elaboración propia

Al contrario de lo que se puede pensar, la cercanía con el alumnado no es sinónimo de laxitud. En ese sentido se puede ver cómo se destaca la exigencia como un elemento a tener en cuenta. Los trabajos de fin de estudio conllevan un alto grado de autonomía y autorregulación para el que algunos estudiantes pueden no estar preparados. Es labor del director poder ayudarles a seguir unas pautas y la temporalización adecuada para que puedan llegar a su meta. Esto se puede conseguir con una

estructuración y organización previas que, en este caso, se intenta desarrollar a través de los vídeos y correos iniciales.

Subrayar la experiencia como un punto fuerte es quizás el aspecto que menos se puede trabajar, ya que es algo que se gana con los años, pero el uso de ciertas estrategias, como la grabación de vídeos o la creación de un banco de correos que se puedan usar con diferentes alumnos, no solo facilitará el trabajo de los directores, sino que aportará seguridad a los estudiantes.

En consonancia con lo que se acaba de comentar, en la columna de la retroalimentación, se puede ver como se habla de anticipación de escenarios y posibles complicaciones, algo que también se hace en los vídeos iniciales, aportando también transparencia a todo el proceso. Ser resolutivo va de la mano con la experiencia que pueda tener el director y con las estrategias y recursos con los que cuente. En este sentido, el desarrollo de la competencia digital o el uso y conocimiento de herramientas pueden jugar un papel fundamental, por ejemplo, cuando se graba un vídeo para un alumno porque no llega a comprender la retroalimentación escrita u oral.

En relación con la rapidez en la corrección o a la disponibilidad, un alumno destaca que la directora conteste incluso durante el fin de semana. Se entiende que eso puede depender de la vida personal que tenga el director y de cuándo le pueda resultar más cómodo marcar los tiempos. Lo importante es que el estudiante sepa cuándo se le va a contestar. Si se marcan los plazos desde el comienzo, el alumnado ya podrá organizarse con respecto a ello, sin tener por qué implicar responder los fines de semana. Dejando esa anécdota al margen, sí que es cierto que, en un trabajo que lleva tanto tiempo, tardar una semana en responder un correo puede hacer que el estudiante se bloquee para seguir trabajando. Se aconseja establecer plazos menores.

Sobre los audios, se dice que enriquecen la comunicación, lo que conduce a la columna intermedia de la Tabla 1, la de la actitud. En ella, se destaca el positivismo de la directora, su motivación y ánimo hacia los estudiantes, así como una atención impecable y la confianza que

genera. Sin duda, todo ello marcado por el tono de los correos y de los audios.

En este sentido, McCarthy (2015) realiza una comparativa muy interesante en relación con la retroalimentación en formato vídeo, audio y escrito. En referencia al audio, destaca, coincidiendo con los resultados de esta investigación, la importancia del tono y del énfasis con respecto al *feedback* escrito. Además, también incide en su carácter personalizado y motivador, tal y como expresan algunos de los estudiantes en la respuesta abierta del cuestionario. En cuanto al vídeo, incide en la idea de que es casi como estar frente a frente al profesor y que resulta muy fácil de seguir, aspectos que concuerdan con los resultados de este estudio. Al contrario que otros autores, y en consonancia con los resultados que aquí se presentan, subraya que la retroalimentación escrita es menos detallada.

En el caso concreto de la retroalimentación para los bocetos intermedios de los trabajos de fin de estudios, como se comentaba en la introducción, más que de una retroalimentación se trataría de una proalimentación, esto es, un *feedforward* activo para el aprendizaje y la mejora (Ion et ál., 2013; García Jiménez, 2015; Canabal y Margalef, 2017). Se trata de una evaluación formativa a lo largo de todo el desarrollo y elaboración del trabajo que debe tener gran parte de autoevaluación, promoviendo la autorregulación y la autonomía (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; García-Peñalvo et ál., 2020) para que el alumno pueda crecer durante el proceso (Shuey, 2002), gracias a ese acompañamiento de su director (Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016).

Resultan interesantes las ideas de algunos autores que podrían ser propuestas de mejora para el futuro. Fernández-Abia et ál. (2018) proponen que los alumnos cuenten con escalas de valoración para poder ir comprobando si cumplen con los objetivos del trabajo de fin de estudios, con la finalidad de fomentar su autonomía durante la elaboración del mismo. Por su parte, Berraondo Juaristi et ál. (2018) sugieren que los trabajos puedan ser de un carácter más transversal, lo que los haría, indican, más cercanos a la realidad (Boud y Falchikov, 2006), y, para ello, plantean la codirección por parte de expertos en diferentes áreas.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal que se planteaba para esta investigación era analizar las ventajas y desventajas del empleo de herramientas digitales de audio y vídeo para la comunicación, el desarrollo y la retroalimentación durante la elaboración de los trabajos de fin de estudios.

Se piensa que, a través del cuestionario y del análisis de los resultados, se han podido establecer las principales ventajas del uso de estas herramientas que giran, principalmente, en torno a tres núcleos. El primero hace referencia a la cercanía con el alumnado, con la consecuente motivación. El segundo remite a la organización del trabajo, fundamental en una universidad online y para un trabajo de estas características, con un marcado componente de autonomía y de autorregulación. El tercero se refiere al grado de detalle y transparencia que implica el uso de estas herramientas.

Con relación a las desventajas, se ha podido ver que algunos estudiantes, más que desventajas, apreciaron que les sería indiferente el tipo de herramienta empleada. En general todos los comentarios han sido altamente positivos, como quedaba reflejado en el apartado de resultados.

Además de establecer un objetivo general, se planteaban una serie de hipótesis que se pasan a analizar.

En relación con la primera, que afirmaba que el envío de explicaciones en formato de vídeo durante la elaboración del trabajo final resulta útil para los alumnos, se ha podido constatar que, en el caso de este estudio, se ha cumplido, como quedaba reflejado en la Figura 1 y en la Figura 9, puesto que los estudiantes subrayaron la importancia de los vídeos y su carácter práctico.

Sobre la segunda hipótesis, *la comunicación fluida por email facilita el trabajo del alumnado*, el resultado también ha sido muy positivo, como mostraba la Figura 2. Aunque, por supuesto, no hay que obviar el 2% que indicaba que eran demasiados emails. Un aspecto que se puede trabajar cara al futuro bien sea, por ejemplo, agrupando varios mensajes en uno solo, reestructurándolos o, cuando sea posible, espaciándolos en el tiempo.

En cuanto a la tercera hipótesis, *la retroalimentación en formato audio es más detallada*, hubo casi unanimidad en la respuesta, con un 99% de respuestas afirmativas, aspecto compartido por la propia directora de los trabajos.

La misma proporción se encuentra En relación con la cuarta hipótesis, *la retroalimentación en formato audio es más cercana*, contando, de nuevo, con unanimidad por las dos partes implicadas en el proceso.

En referencia a la quinta hipótesis, sobre la novedad de las herramientas empleadas y su posible contribución a la mejora de la competencia digital de los futuros docentes, en el cuestionario únicamente se plantearon preguntas con respecto a la herramienta de audio. Se ha visto, posteriormente, que se debería haber incluido alguna pregunta sobre el vídeo. En relación con *Vocaroo* supuso una sorpresa para los estudiantes, un 70% indicó que sí, y, respondiendo a si la conocían con anterioridad, solo un 7% contestó de manera afirmativa. Así, se espera que el uso de herramientas de audio y vídeo con el alumnado pueda contribuir a la incorporación de nuevos recursos a su *mochila digital*.

Por último, sobre la relación positiva de la directora con los estudiantes, se puede ver, a raíz de los resultados obtenidos, que la comunicación fluida por email, el uso de vídeos de apoyo y la retroalimentación en formato de audio han contribuido a la consolidación de esa relación, pero no se podrían concluir, a partir de los resultados, qué tanto por cien de influencia ha tenido cada uno de los aspectos señalados o qué otras variables, no consideradas, han podido influir en el resultado final. Cabría hacer un estudio lingüístico multimodal, analizando todas las interacciones, para poder extraer conclusiones medianamente significativas.

Sea como sea, se concluye que el uso de herramientas de audio para la retroalimentación, de un modo ordenado y reflexionado, así como la fluidez en el empleo del correo electrónico, puede suponer una gran diferencia para el alumnado, proporcionando cercanía, motivación y autonomía. Añadido a ello, proporcionar, en formato vídeo, tanto una presentación como explicaciones, supondrá, sobre todo en un contexto

online, un apoyo extra al alumnado que les ofrecerá seguridad y promoverá su autorregulación.

Los estudiantes necesitan planificación, claridad y cercanía desde el comienzo de su elaboración de los trabajos fin de grado. Los directores precisan estrategias para facilitar tanto su propio trabajo como el de su alumnado. Las herramientas de vídeo y audio pueden suponer un gran avance para las dos partes implicadas.

6 REFERENCIAS

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>
- Alvarado García, M.A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- ANECA (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. <https://bit.ly/2TS9oeR>
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R.M., Surkes, M.A. y Bethel, E.C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79(3). 243–89.
- Berraondo Juaristi, M. R., Fernández de Aránguiz Guridi, M. Y., Fernández de Aránguiz Guridi, A., Ruiz Ortega, J. A., Ayerbe Diaz, M., Lecea Arana, B., Martínez de Marigorta Izaga, E., Hernández Martín, R., Igartua Olaechea, M., Salvador Martínez, A., Colom Aristondo, K. y Santos Vizcaíno, E. (2018). Análisis estadístico para realizar acciones de mejora en los Trabajos Fin de Grado. Una propuesta para el Grado en Farmacia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9847>
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R. y Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1821>

- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Brearley, F.Q. y Cullen, W.R. (2012). Providing Students with Formative Audio Feedback. *Bioscience Education*, 20(1), 22-36. <https://bit.ly/3d0BfAd>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/3gGEY86>
- Cann, A. (2015). Engaging Students with Audio Feedback. *Bioscience Education*, 22(1), 31-41. <https://doi.org/10.11120/beej.2014.00027>
- Cavanaugh, A. y Song, L. (2014). Audio Feedback versus Written Feedback: Instructors' and Students' Perspectives. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1). <https://bit.ly/2UptoWn>
- Fernández-Abia, A.I., Castro-Sastre, M.A., Martínez-Pellitero, S., Barreiro, J. y González-Alonso, M.I. (2018). Modelo de Evaluación y Seguimiento de los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) Tutorizados en el Área de Ingeniería de los Procesos de Fabricación. *Libro de Actas del XXVI Congreso Universitario de Innovación Educativa En las Enseñanzas Técnicas*. 567-578. <https://bit.ly/3zG3D4d>
- Fukink, R.G., Trienekens, N. y Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63. <https://bit.ly/3j5mjEu>
- García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10550/49873>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Garello, M.V. y Rinaudo, M.C. (2012). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <https://bit.ly/3xIIDiI>

- Gómez Ruiz, M.A., Quesada Serra, V., Gallego Noche, M.B., Ibáñez Cubero, J., López Gil, M.M., Amores Fernández, F.J., Sánchez Calleja, L., Calvo García, G., Vázquez Recio, R.M. y Fernández Mañero, L. (2017). *Informe Final del proyecto “Análisis y propuestas para mejorar los procesos de retroalimentación en el Sistema de Gestión de Aprendizajes (LMS) Moodle en la Universidad de Cádiz: Posibilidades textuales y audiovisuales.”*. Universidad de Cádiz.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/10498/19734>
- Gomez-Trigueros, I.M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195–206. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000100195>
- Gould, J. y Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554-566.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.660131>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Hennessy, C. y Forrester, G. (2014). Developing a framework for effective audio feedback: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 777-789, <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870530>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3qe93z2>
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. y Wells, J. (2007). Using Asynchronous Audio Feedback to Enhance Teaching Presence and Students’ Sense of Community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3–25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ842694>
- Ion, G., Silva, P. y Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526017.pdf>
- Jato Seijas, E., Val, C., García Antelo, B. y Teresa, E. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>

- King, D., McGugan, S. y Bunyan, N. (2008). Does it makes a difference? Replacing text with audio feedback. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 3(2), 145-163. <http://www.pestlhe.org/index.php/pestlhe/article/view/136>
- Lozano Martínez, F. G. y Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12684>
- Lunt, T. y Curran, J. (2010). ‘Are you listening please?’ The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769. <https://doi.org/10.1080/02602930902977772>
- Mahoney, P., Macfarlane, S. y Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education: A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-116. <https://www.idunn.no/file/pdf/54547176/#page=19>
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153–169. <http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.html>
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge.
- Merry, S. y Orsmond, P. (2008). Students’ Attitudes to and Usage of Academic Feedback Provided Via Audio Files. *Bioscience Education*, 11(1), 1-11. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3108/beej.11.3>.
- Mosquera Gende, I. (2020). Escenarios educativos mixtos, híbridos y semipresenciales. *UNIR Revista*. <https://bit.ly/3gIvsA4>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Olesova, L., Richardson, J., Weasenforth, D. y Meloni, C. (2011). Using Asynchronous Instructional Audio Feedback in Online Environments: A Mixed Methods Study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1). https://jolt.merlot.org/vol7no1/olesova_0311.pdf

- Pérez-Chaverri, J. y Salas-Soto, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 175–204. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1381>
- Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225–251. <https://bit.ly/3vKLZcz>
- Rodway-Dyer, S., Knight, J. y Dunne, E. (2011). A Case Study on Audio Feedback with Geography Undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(2), 217-231. <https://bit.ly/3eYqC0x>
- Román Maldonado, C.E. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>
- Shuey, S. (2002). Assessing online learning in higher education. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 16(2), 13-18.
- Thomas, R. A., West, R. E. y Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.003>
- Voelkel, S. y Mello, L.V. (2014). Audio Feedback – Better Feedback?. *Bioscience Education*, 22(1), 16-30. <https://bit.ly/2Si2iQk>
- West, J. y Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410, <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>

LECTURA Y ACCESO A CONTENIDO CIENTÍFICO DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRADO DE LOGOPEDIA

CAROLINA SÁNCHEZ GIL
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El avance del conocimiento en la sociedad actual implica la necesidad de una actualización constante en el acceso a la información. Los cambios de pensamiento y los nuevos hallazgos implican la necesidad de considerar al conocimiento actual como un estado provisional, incierto e insuficiente (Fernández-Álvarez et al. 2020).

Esta expansión de conocimiento requiere la práctica de una lectura constante a lo largo de nuestra trayectoria académica y profesional si en el futuro queremos que nuestras decisiones clínicas estén sustentadas por evidencia científica. Si bien la práctica lectora durante los cursos académicos es una parte importante para el acceso a la información y adquisición de competencias (Carlino, 2013), no siempre está presente de forma eficiente por parte de los estudiantes. Esta escasez de acceso a la lectura tiene que ver con los cambios de las sociedades tecnológicas desarrolladas y los referentes culturales actuales, que desencadena en una falta de comprensión de textos científicos y en la incapacidad de adquirir formas de leer necesarias para construir conocimiento (Peña, 2011). En este sentido podemos diferenciar dos terminologías de formas de lectura que permiten explicar la interpretación que realiza el estudiante lector hacia la información: una lectura crítica, que supone un proceso complejo con razonamientos que pueden ser cuestionables con el fin de comprender y transformar la información y, por el contrario, la lectura acrítica que sería un proceso más superficial y

esquemático, que no implica profundización ni un análisis del contenido (Tabla 1).

TABLA 1. Diferencias entre el lector acrítico y el lector crítico.

Lector acrítico	Lector crítico
Efectúa una lectura plana y literal.	Efectúa una lectura poliédrica y compleja.
Tiene poco en cuenta el contexto.	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta).
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle).	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto).
Tiende a pensar que las cosas son sólo de una manera.	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista.
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican.	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, qué clase de persona la ha escrito, etc.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples).	Ama la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema.
Tiene y quiere poca información.	Pide mucha información y sabe manejarla.
No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad.	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido.
Se interesa por pocos temas.	Se interesa por el mundo que le rodea.
No le interesan el lenguaje ni la precisión.	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos.
No analiza el texto, su estructura o su argumentación.	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, etc.
Hay actitud pasiva después de la lectura y la comprensión.	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva.
En la lectura de estudio, tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.	En la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer).

Nota: Extraído de Cassany y Castellà, 2010, p. 366.

En cualquier caso, la lectura especializada requiere habilidades complejas que ayuden a la comprensión e interpretación del conocimiento científico mediante la lectura de textos basados en evidencias que determinen la generación de nuevos saberes.

1.1. ACCESO Y USO DE LA LECTURA CIENTÍFICA EN EL GRADO DE LOGOPEDIA

La estructuración de los estudios superiores tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supuso una reorganización de los planes de estudio de las universidades españolas. Dentro de las competencias generales que tienen como base las constituidas en el R. Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, y las directrices marcadas por el Proyecto Tuning (2002), las habilidades de gestión de la información en la búsqueda y análisis de información de fuentes diversas, así como las habilidades de investigación o la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, son propias para el acceso y uso de contenido científico.

El plan de estudios del Grado de Logopedia de la Universidad de Valladolid incluye la asignatura de *Fundamentos Metodológicos de Investigación en Logopedia* que se imparte en segundo curso en el primer cuatrimestre. En este primer contacto con la metodología de investigación los estudiantes aprenden a conocer la estructura general de estudios científicos, activan su pensamiento creativo de generar nuevas ideas, desarrollan hábitos lectores fijos y adquieren un mayor pensamiento crítico hacia los casos clínicos (Pastora et al., 2020). Una vez transcurrida esta asignatura, el contacto directo con la investigación vuelve a retomarse en cuarto curso con el Trabajo Fin de Grado, donde aprenden a realizar búsquedas más precisas en bases de datos en torno a la temática elegida y se decantan por un tipo de investigación en concreto. No obstante, esta desconexión en el tiempo sobre los contenidos impartidos en la materia y su aplicación en el trabajo final, proporciona malestar entre los estudiantes y profesores. Gran parte del alumnado no recuerda los conceptos que se impartieron y no es capaz de hacer un uso práctico de los mismos. El tiempo de tutorización por parte del profesorado se basa en explicar estos conceptos, asesorarles en las estrategias de búsqueda y en continuas correcciones de citas y referencias bibliográficas.

Es importante tener en cuenta que la logopedia como disciplina de las ciencias de la salud, implica que el alumnado sea conocedor de la

metodología y estructura propia de estudios clínicos, que supone una conexión entre la investigación y la práctica profesional. La investigación debe ser transferida a la actividad diaria del logopeda con el objetivo último de asegurar que sus actividades preventivas, diagnósticas y de intervención se fundamenten en las mejores evidencias posibles y disponibles, es decir, poner en práctica una logopedia basada en la evidencia (LBE).

La posibilidad de generar nuevo conocimiento no se traduce en que el logopeda se convierta en un experto investigador, pero la práctica diaria exige conocer y comprobar la efectividad de los tratamientos con la finalidad de mejorar la atención y los progresos del paciente. Se trata de buscar la excelencia y la calidad en las mejores técnicas y/o herramientas que impliquen un resultado óptimo al menor coste. En detrimento de esta situación ideal, en más de una ocasión, el logopeda se ha visto inmerso en la ejecución de ejercicios “recetarios” o tradicionales aplicados a los pacientes de forma generalizada y para una misma patología, sin conocer de forma veraz el origen, la finalidad y la seguridad de que el tratamiento aplicado es el mejor para la mejora y/o la recuperación de la persona. En otras palabras, las prácticas profesionales logopédicas aún cuentan con poca evidencia que respalde su uso.

El abandono de estos repertorios con poca o ninguna solidez científica se ha conseguido gracias a la realización de tratamientos basados en evidencia o el término más utilizado, la Práctica Basada en la Evidencia o PBE (Sackett et al., 2000). Un concepto que, en los últimos años, ha cobrado un creciente interés tanto en la investigación como su uso en la práctica. Utilizar la investigación para guiar la práctica en la que se incorporan hallazgos o innovaciones. A diferencia de esto, la PBE no se limita sólo a estos hallazgos pertenecientes a la investigación, sino que incorpora preferencias y circunstancias de los pacientes, la experiencia del logopeda y los recursos existentes (ASHA, 2005).

Algunos artículos del código deontológico de la profesión indican la necesidad de realizar una formación continua y permanente, así como contribuir al progreso de la ciencia y de la profesión investigando en la disciplina y compartiendo el conocimiento con otros profesionales. No obstante, aunque la actitud de los logopedas hacia la PBE es positiva,

sigue siendo bajo el número de profesionales que acuden a revistas científicas especializadas. Así lo indican Fresneda et al. (2012) en su estudio sobre la PBE en la logopedia española. Los profesionales se quejan de carencia de tiempo, falta de conocimientos hacia la investigación por una formación deficiente y falta de recursos, entre otras. Por ello, desde la universidad se observa una escasez en la preparación y en el acceso a este tipo de recursos por parte de nuestros estudiantes para incentivar la aplicación de estudios científicos en los casos clínicos futuros.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales del estudio fueron:

- Conocer la opinión de los estudiantes del Grado de Logopedia de la Universidad de Valladolid sobre sus conocimientos y competencias hacia la lectura y acceso a contenido científico durante su formación académica.
- Valorar las formas de acceso al conocimiento y las estrategias de búsqueda que utilizan los estudiantes.
- Comprobar la percepción del alumnado de logopedia sobre la utilización de la investigación por parte del profesorado.

3. METODOLOGÍA

En el estudio participaron un total de 93 estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso del Grado de Logopedia de la Universidad de Valladolid. Del total de la muestra el 84,9% fueron mujeres y el 15,1% hombres. La muestra más representativa la formaron los estudiantes de 2º curso [38,7%], seguido de 4º y 3º curso [32,3% y 29%], respectivamente.

TABLA 2. Sexo y curso en el que se encuentran los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje %
Sexo	Hombre	14	15,1
	Mujer	79	84,9
Curso	2°	36	38,7
	3°	27	29,0
	4°	30	32,3
Total		93	100

Para la recogida de información se utilizó una encuesta online tipo Likert de 9 ítems sobre la lectura y el acceso al contenido científico durante su formación académica y se dividió en tres bloques:

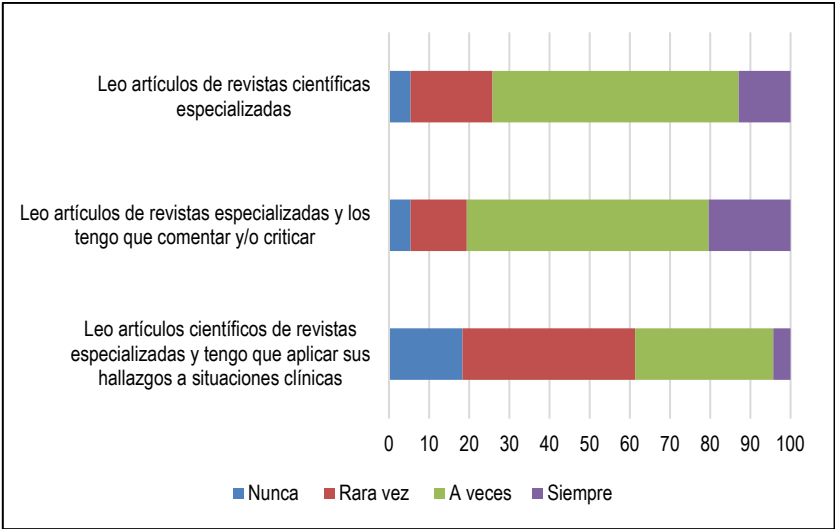
- Acceso a las revistas especializadas: lectura, lectura crítica y aplicar los hallazgos del estudio.
- La integración por parte del profesorado de hallazgos de investigación en su docencia y énfasis en el uso de esos hallazgos para tomar decisiones clínicas.
- Búsquedas de contenido logopédico: buscadores, bases de datos, bibliotecas, hemerotecas y librerías especializadas

Se trata de un estudio transversal en el que se observan y describen la incidencia y los valores resultantes de los tres bloques indicados anteriormente. Se han utilizado pruebas no paramétricas para el estudio inferencial entre los resultados de los cursos.

4. RESULTADOS

Con relación a la lectura de revistas especializadas (Gráfico 1), el 61,3% de la muestra indicó que a veces lee artículos científicos de revistas y el 20,4% rara vez lo lleva a cabo. En la crítica a la lectura de artículos, mejoró ligeramente la puntuación en un 20,4% en aquellos que afirmaron que siempre realizan un comentario crítico a los estudios de investigación a los que tienen acceso. La mayor concentración de la muestra se mantuvo en la respuesta “a veces” (60,2%). Aplicar los hallazgos a situaciones clínicas obtuvo las peores puntuaciones, aumentando en un 43% que rara vez lo aplican, seguido de un 34,4% que a veces lo llevan a cabo. En este caso aumentó el porcentaje de la respuesta “nunca” en un 18,3%.

GRÁFICO 1. Lectura de revistas especializadas.



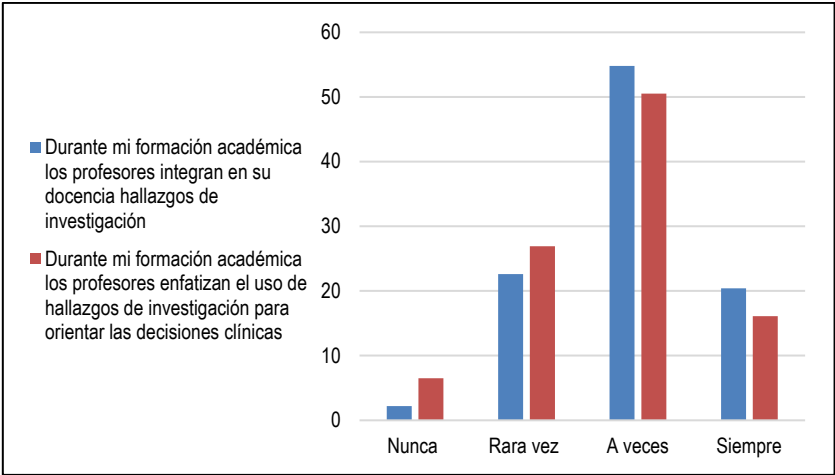
Fuente: elaboración propia

Con respecto a la percepción de los estudiantes sobre la utilización de la investigación por parte del profesorado, más de la mitad de la muestra opinaron que a veces integran en su docencia evidencias o hallazgos de investigación (Gráfico 2), seguido de un 22,6% que perciben que rara vez lo realizan, y de un 20,4% que opinaban que siempre lo integran en sus clases. En contraste con la utilización de los hallazgos y orientar las situaciones clínicas, los valores disminuyeron ligeramente en la respuesta “a veces” (50,5%) y aumentaron hasta un 26,9% en rara vez los docentes enfatizan esos hallazgos en casos clínicos.

En cuanto a la búsqueda de contenido logopédico, los buscadores de internet son los más utilizados por los estudiantes (51,6%) durante su formación académica. Un 35, 5% afirmaron utilizarlos a veces. Los resultados sobre la utilización de bases de datos fueron más dispersos, cerca de la mitad afirmó que a veces realizan búsquedas (46,2%) en ellas y un 23, 7% rara vez acceden.

Las bibliotecas y las librerías son los recursos menos utilizados por los estudiantes de logopedia.

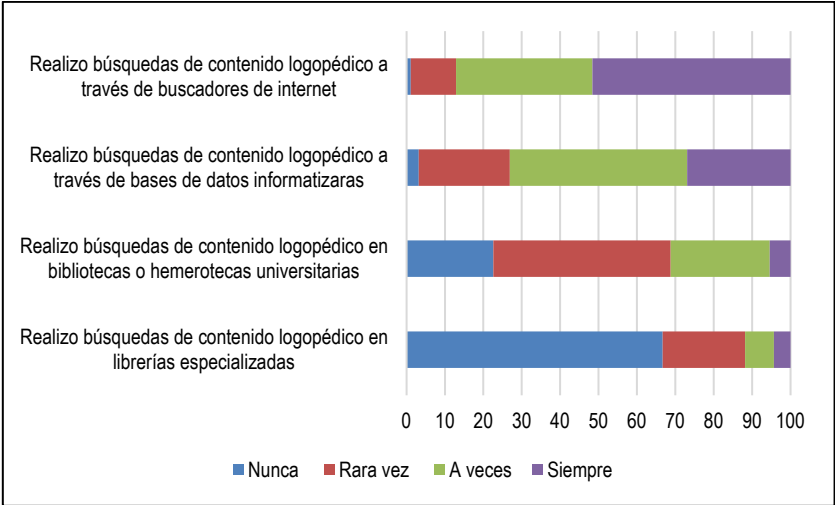
GRÁFICO 2. Hallazgos de investigación en la docencia por parte del profesorado



Fuente: elaboración propia

El 46,6% rara vez acude a bibliotecas o hemerotecas universitarias y un 22,6% confirma que nunca lo hace. Los porcentajes más bajos recayeron en las librerías, siendo un 66,7% del alumnado que nunca o rara vez (21,5%) acude a buscar contenido a estos lugares.

GRÁFICO 3. Tipos de búsquedas de contenido logopédico



Fuente: elaboración propia

Analizando los resultados por cursos en la Tabla 3, comprobamos que las medias entre los diferentes ítems mejoraron cuando los estudiantes avanzan de curso. Realizan más lecturas científicas, perciben que el profesorado utiliza en mayor medida hallazgos de diferentes estudios y realizan más búsquedas para acceder a contenido científico. Sin embargo, en los estudiantes de tercer curso disminuyó ligeramente la media en la lectura de artículos científicos y su aplicación a casos clínicos ($M=1,96,DS=0,759$), valoraron en menor medida que el profesorado utiliza la investigación para orientar las decisiones clínicas ($M=2,70,DS=0,755$), y afirmaron acudir menos a bibliotecas o hemerotecas universitarias para la búsqueda de contenido logopédico ($M=1,96,DS=0,898$). La media más alta de los 3 grupos recayó sobre la utilización de buscadores de internet para el acceso a la información mientras que la media más baja tuvo que ver con la visita a librerías especializadas.

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas de los ítems por curso

	2º	3º	4º
	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Leo artículos de revistas científicas especializadas	2,56 (0,877)	2,89 (0,424)	3,07 (0,640)
Leo artículos de revistas especializadas y los tengo que comentar y/o criticar	2,72 (0,815)	2,96 (0,649)	3,23 (0,679)
Leo artículos científicos de revistas especializadas y tengo que aplicar sus hallazgos a situaciones clínicas	2,17 (0,811)	1,96 (0,759)	2,60 (0,724)
Los profesores integran en su docencia hallazgos de investigación	2,94 (0,754)	2,70 (0,609)	3,13 (0,730)
Los profesores enfatizan el uso de hallazgos de investigación para orientar las decisiones clínicas	2,78 (0,832)	2,70 (0,755)	2,80 (0,805)
Realizo búsquedas de contenido logopédico a través de buscadores de internet	3,25 (0,692)	3,37 (0,742)	3,53 (0,776)
Realizo búsquedas de contenido logopédico a través de bases de datos informatizadas	2,78 (0,722)	2,89 (0,847)	3,27 (0,785)
Realizo búsquedas de contenido logopédico en bibliotecas o hemerotecas universitarias	2,06 (0,715)	1,96 (0,898)	2,40 (0,855)
Realizo búsquedas de contenido logopédico en librerías especializadas	1,44 (0,773)	1,37 (0,629)	1,67 (0,994)

Para comprobar las diferencias significativas entre los valores de las respuestas de los tres grupos se utilizó Kruskal Wallis (Tabla 4).

TABLA 4. Prueba de Kruskal Wallis para los valores de los ítems entre los cursos.

	comparativa entre los grupos
	<i>p</i>
Leo artículos de revistas científicas especializadas	0,027*
Leo artículos de revistas especializadas y los tengo que comentar y/o criticar	0,020*
Leo artículos científicos de revistas especializadas y tengo que aplicar sus hallazgos a situaciones clínicas	0,007*
Los profesores integran en su docencia hallazgos de investigación	0,087
Los profesores enfatizan el uso de hallazgos de investigación para orientar las decisiones clínicas	0,913
Realizo búsquedas de contenido logopédico a través de buscadores de internet	0,138
Realizo búsquedas de contenido logopédico a través de bases de datos informatizadas	0,040*
Realizo búsquedas de contenido logopédico en bibliotecas o hemerotecas universitarias	0,101
Realizo búsquedas de contenido logopédico en librerías especializadas	0,540

*La diferencia es significativa al nivel 0,05.

Fuente: elaboración propia

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los cursos referente a los ítems sobre lectura de artículos de revistas científicas especializadas, la lectura crítica de los estudios, la aplicación de los hallazgos a situaciones clínicas y la búsqueda de contenido logopédico en bases de datos informatizadas.

5. DISCUSIÓN

El estudio mostró que la relación de los estudiantes del Grado de Logopedia con la investigación es escasa y superficial, aunque mejora en los cursos posteriores. La dedicación intermitente hacia la lectura que revelan los estudiantes universitarios, sobre todo en los primeros cursos,

se relaciona con una lectura mecánica y literal, que se traduce en no analizar de forma pormenorizada el contenido como nos indicaban Casany y Castellà (2010) en las diferencias del lector crítico y acrítico. Esto dificulta la comprensión de los textos científicos y su análisis para extrapolarlo a la práctica clínica. Mientras que esta práctica con el paciente no esté respaldada por una evidencia científica, no es posible una mejora de la calidad del tratamiento. Actualmente se están aplicando terapias que llevaban décadas propuestas en artículos de investigación y con una alta evidencia científica y que no se habían utilizado hasta ahora en la práctica clínica, con resultados muy efectivos.

Esta lectura académica no se completa si la docencia no lleva implícitas actitudes positivas hacia la investigación y la lectura de estudios actuales. En este caso, los estudiantes percibieron que no se utilizaban estudios de forma asidua en las diferentes materias y menos aún que los utilizaran para orientar las decisiones clínicas. La asignatura impartida en segundo curso sobre fundamentos metodológicos no es suficiente formación para que los estudiantes se motiven y despierten curiosidad por la investigación, y a la vez que adquieran competencias para interpretar los estudios científicos de la disciplina y los puedan llevar a la práctica profesional en un futuro. Existe una carencia en la autonomía y en la ejecución de este tipo de trabajos que conllevan una relación estrecha con la evidencia científica. Si bien los resultados mejoran ligeramente cuando están en cuarto curso, no existen diferencias significativas entre los grupos. Con lo cual, las habilidades que adquieren los estudiantes durante su formación académica para enfrentarse a un trabajo de investigación al culminar sus estudios son escasas e insuficientes.

Otra de las cuestiones que preocupan en los resultados tienen que ver con el uso que hacen los estudiantes de las herramientas y recursos de búsqueda para el acceso a los estudios científicos. Siendo los buscadores de internet los más utilizados por los estudiantes, no es una estrategia de búsqueda rigurosa para el acceso a la evidencia científica, si lo comparamos con los resultados sobre las bases de datos, que fueron peor puntuadas y con diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos ($p=.0,04$) La globalización digital del todo vale,

en la que la rigurosidad exige mucho tiempo y esfuerzo para validar una investigación, se traduce en la búsqueda de estudios con un lenguaje pseudocientífico y modas terapéuticas que no han demostrado ser eficaces (Lof, 2011; Ripoll, 2016).

Es una realidad que los estudiantes acuden con menor frecuencia a las bibliotecas o hemerotecas universitaria como se ha reflejado en los datos. Utilizan los buscadores de internet para obtener una información rápida y de fácil acceso, desmarcándose así de la búsqueda de información en manuales logopédicos de multitud de temáticas, imprescindibles para obtener una información veraz, fiable y contrastada. Los peores resultados obtenidos en las visitas a las librerías nos indican un menor consumo de libros académicos para uso personal, con lo cual, se confirma que los estudiantes seleccionen contenido de dudosa evidencia científica y abusen de contenido extraído en blogs o páginas web, información no contrastada en estudios de investigación. Aunque las nuevas tecnologías mejoren el acceso a la información, no resuelven el tema de hallar la información precisa en el momento correcto.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta esta responsabilidad de saber utilizar la evidencia para guiar la práctica clínica, la logopedia exige a sus futuros profesionales un reciclaje continuo para actualizarse de forma permanente en técnicas diagnósticas y terapéuticas rigurosas que han demostrado tener evidencia científica en la práctica. El logopeda, por lo tanto, debe estar en contacto con la investigación para obtener conocimientos que le sirvan para indagar e interpretar la historia de un paciente, para manejar y efectuar diagnósticos acertados, y basar sus tratamientos en la rigurosidad para su efectividad. La búsqueda de un buen contenido para la práctica diaria del logopeda requiere conocer y hacer búsquedas en fuentes “poco conocidas” en su mayoría en inglés, pero bien fundamentadas y con sustento científico (Ripoll y Aguado, 2016).

Esta exigencia necesaria en el profesional debe partir y afianzarse desde los primeros cursos académicos del grado. En palabras de Fernández-Álvarez (2020): “Adoptar una actitud reflexiva y cultivar un sano y

moderado escepticismo que nos permitan garantizar del modo más genuino posible el avance del conocimiento” (p.83). Acelerar el progreso hacia un sistema de aprendizaje en el que el futuro logopeda aplique evidencia y se convierta en un producto de atención al paciente; genere evidencia para comprobar qué estrategias son las más eficaces para el trabajo diario con los pacientes; y ser más conscientes y comprender la importancia de esta metodología en nuestra práctica profesional

La curiosidad y el cuestionamiento son claves para poner en práctica la PBE. Es importante incentivar y motivar a los estudiantes de logopedia en una tendencia a la investigación que implique hacerse constantes preguntas sobre sus diferentes intervenciones. Como ya comentamos anteriormente, no se trata de adquirir el rol de un investigador científico riguroso, pero acciones como la curiosidad, la búsqueda, la indagación, la selección o la valoración ya implican procesos que forman parte de una investigación y que ayudan a adoptar la mejor práctica profesional basada en una evidencia actual.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento a los estudiantes del Grado de Logopedia de la Universidad de Valladolid por participar de forma desinteresada en el presente estudio.

8. REFERENCIAS

- ASHA (2005). Position statement. Evidence-based practice in communication disorders. Recuperado de <http://www.asha.org/policy/PS2005-00221/>.
- Carlino, P.(2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. Florianópolis, 2 (28), 353-374. Universidad Pompeu Fraba
- Fernández-Álvarez et al. (2020). La brecha entre la investigación y la práctica clínica: hacia la integración de la psicoterapia. Papeles del Psicólogo, 41(2),81-90.

- Fresneda, Ma. D., Muñoz, J., Mendoza, E. y Carballo, G. (2012). La práctica basada en la evidencia en la logopedia española: actitudes, usos y barreras. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 29-52. Universidad de Granada
- Lof, G. (2011). Science-based practice and the speech-language pathologist, 13(3), 189-196. Institute of Health Professions, Boston.
- Pastora Alejo, B., Fuentes Aparicio, A., Rivero Padrón, Y., y Pérez Falco, G. (2020). Importancia de la asignatura Metodología de la Investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. *Revista Conrado*, 16(73), 295-302. Universidad de Israel
- Peña González, F.J. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere*, 52 (15), 711-719. Universidad de los Andes
- Proyecto Tuning. (2002). Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGGProject/general-conclusions.asp>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Ripoll, J.C. (2016). Fuentes de evidencia sobre la eficacia de la intervención logopédica. En M.T. Martín-Aragoneses y R. López-Higes. *Claves de la logopedia en el siglo XXI*. UNED
- Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100. Universidad de Navarra
- Sackett, D.L.; Straus, S.E.; Richardson, W.S.; Rosenberg, W., y Haynes, R.B. (2000). *Evidence-based medicine: how to practice and teach EBM*. Churchill livingstone.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado/Máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Título (en adelante, TFT) (Grado y Máster), respectivamente en la fase final del plan de estudios orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título (Fernández Tarí, de Juana, Valdés, Andreu, Manresa, Sabater y Rienda, 2016). De hecho, la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ha supuesto que los TFT se integren en el plan de estudios como una materia más.

De manera que la adecuación de los TFT de educación deben atender a los requerimientos del EEES en relación con las experiencias de aprendizaje y competencias adquiridas a lo largo de los programas de estudios, representando la superación satisfactoria de estos y la culminación de un proceso de investigación, innovación docente y/o intervención socioeducativa como requisito obligatorio para obtener el título universitario desde la implantación de Bolonia (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016; European Commission, 2018).

En estos procesos de cambio consecuencia del EEES, el estudiante pasa a ser el centro del proceso educativo conforme a un nuevo enfoque de enseñanza que apostaba por implementar metodologías activas y acentuaba la praxis educativa basada en el aprendizaje (De-Juanas, 2010a). De hecho, las estrategias formativas que posibilitaron la transición del proceso de convergencia llevaron a las universidades a realizar una firme apuesta por:

“Metodologías basadas en el aprendizaje y centradas en el estudiante, el trabajo del estudiante que pasa a ser más autónomo o la flexibilidad de una formación a lo largo de toda la vida, son sólo algunos de esos elementos de cambio. En este proceso, parece que las metodologías didácticas basadas en las TIC tienen las propiedades necesarias para convertirse en elementos importantes”. [Gámiz- Sánchez y Gallego-Arrufat, García, 2016, p.56]

Por otro lado, dentro de la formación del estudiante, en el marco del EEES, se promovió el rol del profesorado como facilitador del aprendizaje, desarrollo y adquisición de las competencias (De-Juanas y Fernández, 2008; De-Juanas, 2010b; Rullan, Fernández, Estapé, Márquez, 2010). En esta misión y visión de los docentes como facilitadores del aprendizaje, cobra especial interés la posibilidad de alcanzar acuerdos desde el diseño de las asignaturas hasta lo relacionado con la incorporación de competencias genéricas para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Los TFT de educación suponen una oportunidad propicia en la que los estudiantes, al final de su formación inicial, integran y visualizan algunas competencias específicas, pero, sobre todo, transversales para su capacitación profesional (Valdemoros, Flores, Fernández, Pérez e Albéniz y Ruiz, 2018). En lo que respecta al dominio de capacidades específicas, en el desarrollo de las asignaturas de TFT, se espera que el estudiante adquiera competencias vinculadas al diseño, planteamiento, desarrollo y exposición de un trabajo académico para lo que se hace necesario dotarle de herramientas útiles para alcanzar resultados satisfactorios en la elaboración y defensa de estos trabajos.

A su vez, la realización del TFT, en muchos casos, representa para los estudiantes el comienzo de una nueva experiencia investigadora clave

(San-Mateo-Valdehíta, Escobar-Álvarez y Chacón-Beltrán (2018) en la que tendrán que adquirir nuevas competencias que les permitan: escoger un tema o problemática de estudio, determinar un método de investigación, seleccionar la población y la muestra, definir el contexto, la modalidad de presentación y su finalidad, entre otras cuestiones que irán concretando a medida que progresan en su proceso formativo.

En otro orden, en la actualidad, la situación generada a partir de la COVID-19 ha contribuido a la adopción de una serie de cambios adaptativos en cuanto a la metodología se refiere que tienen como propósito mejorar los procesos de aprendizaje permitiendo desarrollar la tarea formativa de los estudiantes atendiendo a las necesidades con estructuras y medios distintos. Así, según García Aretio (2020, p.13)

“Ante el obligado cambio brusco en las formas de enseñar, de aprender y de evaluar, que no podían seguir siendo presenciales, una educación a distancia puesta muy en cuestión en tiempos preCOVID, tuvo que implementarse de urgencia, de forma masiva y con grandes limitaciones pedagógicas en tiempos de COVID, y se pretende aprovechar en formatos híbridos, combinados o de blended en épocas posteriores, pos-COVID”.

Ante esta realidad, se tiende hacia un aprendizaje flexible en el que la utilización de los medios virtuales ha supuesto una transformación en la Educación Superior (Naffi, 2020). Este cambio se ha visto relativamente atenuado gracias a lo que ya apuntaron años atrás García Aretio, Ruiz y Domínguez (2007) al afirmar que en la formación en ambientes a distancia el profesorado se encuentra tan cerca de sus estudiantes como lo están otros docentes en las clases presenciales. Con todo, en cuanto a la elaboración de los TFT, se debe considerar que, dado que se trata de un trabajo continuo y progresivo entre el tutor y el estudiante, no existen diferencias sustanciales si se hace en contextos presenciales o a distancia (San-Mateo-Valdehíta, Escobar-Álvarez y Chacón-Beltrán, 2018). Igualmente, además del trabajo autónomo del estudiante, se requiere de un tutor que oriente y dinamice el proceso de aprendizaje independientemente de la modalidad (Battaner, González y Sánchez, 2016).

I.I. ELABORACIÓN DE TFT DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A continuación, nos centraremos en los aspectos que consideramos que conducen a mejorar la calidad de un TFT, en concreto, en Trabajos Fin de Máster en investigación educativa. El acopio de estos aspectos, la reflexión y práctica tutorial generó una publicación científica titulada *Guía para la elaboración de trabajos fin de Máster de investigación educativa* (Ortega, García-Castilla y De-Juanas, 2021). Esta obra fue fruto de un proyecto de innovación docente en el que un gran número de docentes se pusieron de acuerdo en analizar y presentar aquellos aspectos fundamentales organizados en bloques temáticos útiles para la mejora de la calidad de la enseñanza de esta asignatura.

TABLA 1. Aspectos fundamentales para la elaboración y defensa de Trabajos Fin de Máster de investigación educativa distribuidos en bloques temáticos.

Temáticas	Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV
	<i>Presentación del TFM y pasos previos</i>	<i>Primeros pasos</i>	<i>Desarrollo del TFM</i>	<i>Recursos para la realización del TFM</i>
	Motivación para la realización del TFM	Cómo elaborar el marco teórico en un TFM de carácter social	Selección de participantes en la investigación: Ejemplificación para un contexto intergeneracional	Ética para la investigación educativa
	Investigación, transferencia de conocimiento social y entornos profesionales en la elaboración de proyectos fin de título	Planificación del trabajo de campo: metodología y diseños de investigación	Análisis del contexto y posibilidades socio-educativas	La perspectiva de género en el ámbito educativo: un derecho humano fundamental
		El problema de investigación y el establecimiento de objetivos e hipótesis en un TFM	Planificación de proyectos en los TFM	La gestión de la información científica para la elaboración del TFM
			Diseño de un proyecto socio-educativo para la realización	La búsqueda de información científica para la

			de un TFM desde un enfoque de investigación evaluativa	elaboración del TFM
			Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora en los TFM	Preparación de la defensa de un TFM: de la comunicación verbal a la no verbal
			Elección de técnicas e instrumentos para la recogida de información	La gestión de las emociones ante la preparación y defensa del TFM
			Presentación de resultados en los TFM	Orientaciones para la elaboración de textos académicos
			Cómo elaborar la discusión de un TFM	Recursos educativos abiertos de apoyo en la realización del TFM

Fuente: elaboración propia

y tres profesores universitarios de los cuales un gran número pertenecían a la Universidad Nacional de Educación a Distancia y otros procedían de diferentes universidades presenciales y semipresenciales públicas y privadas. El objetivo de este proyecto editorial fue dotar a los estudiantes de competencias necesarias a la hora de realizar y defender los TFT con mayor garantía de éxito y calidad, siendo éstos/as los encargados/as del control autónomo y autorregulado de su propio aprendizaje. También, este material pretendía dotar al profesorado de recomendaciones y orientaciones sobre la elaboración de Trabajos Fin de Máster de investigación educativa.

2. FORMULACIÓN INICIAL PARA LA PRESENTACIÓN DEL TFT

Independientemente de la naturaleza del TFT (TFG o TFM), se considera que el estudiante debe adueñarse de su proceso de aprendizaje y que el trabajo se debe llevar a cabo de forma autónoma, bajo la

tutorización de un docente. Además, el trabajo debe permitir al estudiante iniciarse en la aplicación de técnicas de investigación y ofrecerle la posibilidad de desarrollar determinadas competencias ya adquiridas a lo largo de sus estudios (Vilardell, 2010).

Por ello, en una primera parte de la obra a la que hemos aludido anteriormente, *Guía para la elaboración de trabajos fin de Máster de investigación educativa*, resultó esencial incluir entre los pasos previos contenidos esenciales relacionados con la motivación por la investigación y la importancia de la transferencia de conocimiento social en la elaboración de proyectos fin de Máster en materia educativa a la sociedad.

2.1. MOTIVACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE TÍTULO

El estudiante se enfrenta a la tarea de presentar y defender su trabajo fin de Máster antes de obtener la certificación oficial que acredita la superación satisfactoria de sus estudios. En primera instancia, no solo la elección de la temática del trabajo es muy importante (Muñoz 2015) sino también, lo es la motivación del estudiante ante la elaboración de su TFT.

La necesidad de conocer el nivel de motivación es importante para potenciar que el aprendizaje y el rendimiento académico se vean mejorados y reforzados. De hecho, los estudiantes que tienen una mayor motivación utilizan mejores estrategias para implicarse, persistir y esforzarse más en su proceso de aprendizaje, lo que se traduce en una mejora de su rendimiento académico en aras de conseguir las metas que se han propuesto (Domenech-Betoret, Gómez-Artiga y Abellán-Roselló, 2019; Naranjo 2009; Valle, Rodríguez, Núñez, González Cabanach, González-Pineda, Rosario, 2010).

Finalmente, es preciso destacar que para argumentar y justificar la elección del tema se requiere de una motivación inicial que sea el motor que impulse el desarrollo del trabajo para llevarlo a *buen puerto*.

2.2. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Otro aspecto fundamental en la elaboración de los TFT es la transferencia del conocimiento social. La transferencia del conocimiento es una de las misiones propias de las universidades del siglo XXI que pretenden una mejora de la economía y la sociedad en un nivel local y global; y con la realización de los TFT, se puede contribuir a que el conocimiento aplicado a un contexto particular fluya entre los interesados, la universidad y la sociedad. Así, el reto de transferir el conocimiento es un desafío constante para los estudiantes, investigadores, así como para los centros, entidades sociales y empresas con marcada responsabilidad social o instituciones dedicadas a la investigación.

Según el CSIC (2015),

“La transferencia de conocimiento, definida como un proceso colaborativo orientado a aplicar el conocimiento generado por la investigación científica en un entorno socioeconómico, es clave para que desde la investigación se pueda generar valor y riqueza, entendidos ambos no solo como conceptos exclusivamente económicos, sino también en un sentido social, cultural y político [p.2]”.

3. PRIMEROS PASOS A LA REALIZACIÓN DEL TFT

A continuación, se abordarán los principales aspectos que se deben contemplar en la realización del TFT, a saber: el problema de investigación, el marco teórico y estado de la cuestión, la metodología y el diseño de investigación.

3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1.1. Problema de investigación

Un buen planteamiento resulta clave para ofrecer resultados de investigación, permite guiar el proceso en relación con el método a seguir. A su vez, las preguntas objeto de investigación deben responder al qué, el quién y al por qué (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De hecho, un adecuado planteamiento de un problema de investigación repercute en la reflexión ordenada del trabajo que influye en las

siguientes etapas de la investigación. Para lo cual, se hace necesario formularlo correcta y pertinentemente de manera que sea útil y viable, y que se plantee en forma de pregunta que conlleve la relación de las variables objeto de estudio conforme a los aspectos y relaciones fundamentales.

La diferencia en la formulación del problema de investigación va a venir determinada por la metodología de la investigación de tipo cuantitativa o cualitativa (Codina, 2020).

3. 1. 2. Objetivos

Los objetivos de investigación sirven para definir lo que se quiere investigar, descubrir o analizar las metas de conocimiento que contribuyen a lograr los resultados a los que se pretende llegar. El punto de partida es la formulación de un objetivo general del que surgen varios objetivos específicos que permiten centrarse en aspectos más concretos. La formulación correcta de los objetivos va a determinar la metodología necesaria para dar respuesta al problema de investigación previamente definido. Así, los objetivos deben de estar vinculados a la consecución de los elementos de un problema que generará nuevo conocimiento como resultado del estudio que se pretende investigar y constituir el marco en el que se va a desarrollar la investigación, a través de la aplicación del método científico (Hurtado, 2008).

3.1.3. Hipótesis

Las hipótesis de investigación son “una especie de predicciones sobre lo que se espera encontrar cuando se analicen los datos que se buscarán durante la investigación empírica” (Daymon y Holloway, 2011, p.26). Serán objeto de aceptación o rechazo del problema de investigación formulado inicialmente. La finalidad de las hipótesis planteadas es establecer una relación causal entre las variables que sean contrastables mediante el desarrollo de la investigación empírica. La definición de las hipótesis de manera correcta y coherente es esencial en el desarrollo de los TFT.

3.2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La búsqueda y recogida de información del tema de investigación de un TFT es importante pero no suficiente en sí misma, pues es preciso profundizar en el desarrollo actual del objeto de investigación mediante el análisis de las principales teorías existentes y del estado de la cuestión. Todo ello, contribuirá a un posicionamiento del estudio más coherente, reflexivo y ordenado sobre lo que se ha investigado. Así, el marco teórico es uno de los epígrafes fundamentales de la investigación que constituyen el soporte conceptual de los diferentes componentes a investigar (Gallego, 2018).

3.3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO

Una vez delimitado el marco teórico y el estado de la cuestión, el estudiante debe centrarse en la planificación del trabajo de campo detallando el diseño y la metodología científica de la investigación mediante paradigmas cuantitativos, cualitativos o métodos mixtos que, siguiendo un proceso riguroso y sistemático de la realidad, faciliten la toma de decisiones respecto al problema de investigación planteado y contribuyan a generar conocimiento. La formulación adecuada del tipo de diseño metodológico es esencial para el logro de los objetivos y para contrastar las hipótesis planteadas que permitan establecer resultados y relaciones causa-efecto (Sáez, 2017).

4 DESARROLLO DEL TFT

En el desarrollo del TFT de investigación educativa, el estudiante puede tener que seleccionar a los participantes en el estudio, analizar el contexto, planificar el proyecto, seleccionar las técnicas e instrumentos para la recogida de la información, presentar los resultados, así como discutir el trabajo con las consiguientes limitaciones y propuestas de mejora.

4.1. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

La selección de participantes en un proyecto o trabajo de investigación educativo es una etapa esencial sea cual sea su naturaleza metodológica.

Previamente, se hace necesario establecer los criterios para la selección de estos, constituyendo la selección de los participantes para darle un mayor valor científico a la investigación.

En el caso de estudios de tipo cuantitativo, se pretende lograr la máxima representatividad de la muestra a partir de la realización de muestreos probabilísticos y no probabilísticos que permitan llevar a cabo inferencias sobre la realidad. Mientras que, en el caso de los estudios de tipo cualitativo, la selección y reclutamiento de participantes suele establecerse con el propósito de profundizar en el problema de investigación, e interpretar la realidad de un pequeño número de participantes que suelen ser seleccionados de manera no aleatoria e intencional. Al respecto Ventura-León y Barboza-Palomino (2017, p.325) señalan que la naturaleza de la investigación cualitativa, por su parte, trata de “examinar comprensivamente a los actores y contextos involucrados en el tema de estudio”.

4.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

La variedad de contextos y entornos objeto de investigación son múltiples, complejos, diversos, siendo necesarios detallar a la hora de definir la realidad sobre la que vamos a intervenir. Según Roselló (2004), lo que hace distintivo y singular la planificación de un trabajo de investigación es, precisamente, el contexto que implica una focalización de las características diferenciadoras en relación con los aspectos singulares de un determinado colectivo y que marcan la diferencia con respecto a otros que lo hacen original.

La forma de interactuar con el contexto en el que se realiza el estudio del TFT varía en función de la metodología de investigación seguida. En trabajos que utilizan para su análisis la metodología cualitativa, el investigador es

“El principal instrumento de recogida de datos en interacción constante con la realidad social objeto de estudio [el denominado escenario, o contexto en el que nos sumergimos para desarrollar la investigación]. Preferentemente utiliza las estrategias cualitativas [Del Rincón et al., 1995] para la obtención de la información como la observación

participante y la entrevista, pues permiten describir en detalle e interpretar las situaciones observadas” [Bisquerra et al., 2009, p.82].

Por ello, el análisis del contexto es fundamental para la toma de decisiones y el ajuste de los planes de acción del TFT que se pretende realizar, al permitirnos desgranar los diversos elementos que lo componen con la finalidad de conocer minuciosamente sus peculiaridades y características para dar respuesta a un problema de investigación, contribuyendo a la interpretación de la realidad para proyectar la generalización de esta.

4.3. PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS

Según Murillo y Muñoz (2002, pp.3-4) la planificación se define como “el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo”.

La planificación de un proyecto de investigación requiere de esfuerzo en el cumplimiento de unos propósitos y constituye un elemento clave para asegurar su adecuado desarrollo. Con todo, se diseñan una serie de pasos. En un primer momento, se da una fundamentación teórica y conceptual seguida de la definición del proyecto que contempla la correspondiente justificación, objetivos y diseño metodológico que permite el establecimiento de metas, medios para su logro y a partir de ese planteamiento se busca emprender la acción que conlleva qué se va a hacer, cómo se va a hacer y en qué momento.

4.4. ELECCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

La adecuada elección de técnicas e instrumentos para la recogida de evidencias y datos empíricos debe ser planificada para que los TFT sean definidos y desarrollados según los objetivos establecidos. Para ello, el investigador debe sopesar las potencialidades y limitaciones de los instrumentos que contribuyen a darle a su estudio un mayor rigor científico. La elección está condicionada por los criterios o ejes generales que se van a seguir en el desarrollo del proyecto teniendo en cuenta el enfoque metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto; el tipo de variables involucradas en las preguntas u objetivos de investigación; y de las

fuentes documentales textuales, audiovisuales, censos y repositorios de datos estadísticos y/o abiertos. Una vez recogidos los datos se avanzará en el procesamiento de datos.

4.5. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presentación y discusión de los resultados que se puede presentar de manera conjunta, en ocasiones, supone la fase final y el cierre del trabajo y/o proyecto de investigación. Se da respuesta con rigor académico, metodológico y ético a los objetivos e hipótesis planteados en el TFT con coherencia y consistencia. De hecho, la estructura de la presentación de los resultados debe ser secuencial conforme a los objetivos que pueden incluir diferentes alternativas, datos en forma de figuras y/o tablas (Castro, Mateos y Aliaga-Del Castillo, 2018) y testimonios que complementen la información para hacerla más entendible. En la presentación de los resultados se deben enumerar distintas opciones y en su discusión se deben confrontar los resultados que se hayan identificado en los apartados previos del TFT mediante la reflexión sistemática y el pensamiento crítico, las limitaciones en función de los resultados, las dificultades para el acceso a los datos, las posibles líneas de trabajo futuras y propuestas concretas de acción. En relación con los aspectos abordados en el trabajo y los resultados obtenidos en otras investigaciones o trabajos previos sobre la misma temática (Muelas, De-Juanas, González-Olivares y Rodríguez-Bravo, 2018). Igualmente, García-Castilla, Díaz Santiago y Vírseda-Sanz (2018) sostienen que la exposición de las conclusiones no es un proceso sencillo y que deben ser contrastadas, lo que implica un esfuerzo para el estudiante o investigador.

5. RECURSOS PARA LA REALIZACIÓN DEL TFT

En este apartado se abordan los aspectos más relevantes para la realización de la defensa oral de un TFT.

5.1. BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA PARA LA ELABORACIÓN DEL TFT

La búsqueda y gestión de la información es una de las tareas complejas en todo proceso de elaboración de un trabajo académico. En la fase inicial del trabajo, el estudiante deberá hacer una aproximación de la producción científica que permita conocer el estado de la cuestión sobre el tema de investigación seleccionado. También, tiene que hacerlo con los enfoques utilizados por otros autores que determinan así el nivel de novedad de su estudio (Londoño Palacio et al., 2014).

Una de las maneras para que quede patente que el estudiante ha estudiado y conoce el estado de la cuestión, es la definición de los aspectos fundamentales del tema de investigación, los enfoques y puntos de vista sobre la temática objeto de estudio de manera que el estudiante y/o investigador acredite las fuentes empleadas y los diferentes enfoques, así como la novedad y aportación de su propio TFT, haciendo para ello un análisis crítico de la información obtenida para determinar la relevancia de su estudio. Para ello, se llevará a cabo una profunda revisión de la bibliografía y de las fuentes de información propias del área objeto de estudio.

Cabe destacar, que la mejor manera de reconocer las fuentes en las que se apoya la investigación de un TFT es, precisamente, la adecuada inclusión de citas y referencias en el informe o memoria del trabajo conforme a las normas de citación (Arias, 2017).

5.2. PREPARACIÓN Y GESTIÓN PARA LA DEFENSA DEL TFT

El último eslabón del proceso formativo en los TFT es el acto de defensa pública en el que el estudiante debe demostrar las competencias adquiridas a lo largo del título. Además, contará con la presentación de contenidos apoyados normalmente en el uso de recursos multimedia y audiovisuales que complementan la información verbal. Así mismo, el estudiante tendrá que dar respuesta a aquellas preguntas que realice el tribunal. Todo ello, se tendrá en cuenta para su evaluación las competencias comunicativas del estudiante.

En relación con la evaluación de la expresión oral de los estudiantes, Onieva (2016, p.190) deja patente su dificultad:

“Uno de los motivos por los cuales algunas exposiciones no han llegado a estar a la altura de sus correspondientes trabajos escritos es porque los alumnos no han logrado comprender los criterios establecidos en la plantilla o rúbrica de evaluación”.

Para la preparación de la defensa, el estudiante valorará cual es el medio más adecuado para comunicar los resultados, el lugar de celebración, el tiempo que se le otorga. Se deberá centrar en la organización meticulosa de la presentación de su trabajo para que los miembros del tribunal puedan valorar la competencia del estudiante en la expresión de ideas, su claridad y capacidad de analizar, sintetizar y desarrollar ordenadamente las ideas de manera atractiva y creativa.

5.3. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS

Los trabajos académicos implican que los estudiantes conozcan algunas normas de estilo de redacción que determinarán la calidad del TFT. Al respecto, Muñoz-Alonso (2015, p. 309) sostienen que en la actividad científica e intelectual “el fondo y forma van de la mano y son mutuamente dependientes. Para acreditar el saber no hay que tener solamente conocimientos, sino que también hay que saber expresarlos conforme a las necesidades y exigencias de un determinado contexto”.

5.4. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS DE APOYO EN LA RESOLUCIÓN DE TFT

Según la UNESCO (2019), los recursos educativos abiertos (REA) son “materiales didácticos de aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos”.

Las opciones de publicación de los TFT que elaboran y presentan los estudiantes al finalizar sus estudios pueden darse a conocer y difundirse, precisamente, mediante este tipo de recursos: 1) repositorios institucionales en los que se depositan diferentes trabajos de investigación; 2) publicación en revistas científicas en abierto u otros medios de

divulgación que tengan visibilidad tanto en plataformas como en redes sociales y educativas y 3) divulgación mediante congresos o reuniones científicas en los que se compartan temáticas similares al área de conocimiento de su trabajo.

5.5. DIFUSIÓN DE RESULTADOS

En el ámbito académico una de las formas más habituales de publicación de los resultados es en formato de artículo científico, aunque también se presentan como capítulo de libro o monografía de investigación en revistas científicas, no siendo excluyentes. La estructura de los artículos más frecuentes por las revistas es el de IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión). También, cabe destacar que la transferencia de conocimiento es posible con una cuidada difusión de la publicación.

5.6. OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Las estrategias de control y anticipación para la superación del miedo a lo desconocido en el abordaje de la elaboración y defensa del TFT son una constante a las que en algún momento del proceso se enfrenta el estudiante. El rol del estudiante debe ser activo ante el control de la gestión y regulación emocional. La seguridad y su ansiedad ante el proceso del TFT se verá mermada a mayor grado de información a la hora de enfrentarse a dicha tarea. De modo que la gestión de las emociones durante el proceso de elaboración y defensa del TFT supondrá una mejora del rendimiento académico (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2016).

En otro orden, se debe considerar la presencia de algunos de los problemas derivados de la ética de la investigación que están relacionados con el plagio. Esta mala praxis supone una copia de ideas o resultados que se presentan como originales cuando realmente son obra de otro autor. Para evitar este tipo de fraudes existen herramientas antiplagio que están a disposición de estudiantes y profesores. Otro de los aspectos a tener en cuenta es la ética del TFT que está relacionado con el conflicto de intereses de los investigadores en relación con el método y los resultados del estudio.

6. CONCLUSIONES

La aprobación del TFT tras la defensa supone la culminación de un proceso académico de investigación en educación en el que el estudiante tiene que aplicar los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de sus estudios. Los diferentes aspectos abordados en las páginas anteriores, fruto de una publicación científica, ofrecen un abanico de posibilidades que pautan y orientan una respuesta satisfactoria a las necesidades académicas a las que se enfrentan todos los estudiantes a la hora de la elaboración y defensa de sus TFT. Igualmente, se pretende garantizar la realización del trabajo autónomo de los estudiantes.

Los materiales didácticos de esta índole no son frecuentes en la literatura científica, a pesar de ser de interés para los estudiantes a lo largo del proceso de elaboración y defensa de sus TFT. Además, este tipo de recursos didácticos pueden suponer una referencia para profesionales, investigadores y profesores del entorno universitario. E incluso, ayudan a a dar respuesta a parte de las consultas y dudas que los estudiantes pueden tener, por lo que se abre una línea de investigación futura sobre la evaluación de la calidad generada en la calidad de los TFT.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. (2017). *Cómo organizar y presentar trabajos académicos: citas y referencias*. <https://eprints.ucm.es/43101/>
- Battaner, E., González, C. y Sánchez, J. L. (2016). El TFG en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias. *Revista Universidad, ética y derechos*, 1, 43-79.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F. Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabrera, N. (Coord.), Pérez, A., Guitert, M., Sangrà, A., Conesa, J., Guàrdia, L., Burguet, M., Roderer, A. M. (2013). *Guía para diseñar un TFM*. UOC. <http://hdl.handle.net/10609/21781>
- Castro-Rodríguez. y Mattos-Vela, M.A. y Aliaga-Del Castillo (2018). Consideraciones en redacción científica: los resultados, tablas y figuras. *Odontol. Sanmarquina*, 21(3), 241-247.

- Cejudo, J., López-Delgado, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- CSIC (2015). Transferencia de conocimiento en humanidades y ciencias sociales. Conclusiones del Encuentro organizado por la Fundación General CSIC. Fundación General CSIC.
- Codina, L. (2020). Problemas de investigación en tesis doctorales y trabajos académicos. <https://www.lluiscodina.com/preguntas-de-investigacion-tesis-doctorales/>
- Daymon, C. y Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- De-Juanas, A. (2010a). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 8(12), 69-91.
- De-Juanas, A. (2010b). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 171-186.
- De-Juanas, A. y Fernández, P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje: reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 217-230.
- Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A. y Abellán-Roselló, L. (2019). The Educational Situation Quality Model: A New Tool to Explain and Improve Academic Achievement and Course Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 1692. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01692>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Fernández, J.A., Tarí, J.J., de Juana, S.A., Valdés, J., Andreu, R., Manresa, E., Sabater, V. y Rienda, L. (2015). Análisis del proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM. En Tortosa Ibáñez, M. T., Álvarez Teruel, J.D. y Pellín Buades, N. (coord.). *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. XIII Jornadas de redes de investigación en docencia Universitaria. Alicante . pp.2818-2829.
- García-Aretio, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2021), 24(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- García-Castilla, F.J., Díaz, M.J. y Vírveda-Sanz, E. (2018). Diseño de una plantilla guiada como estrategia didáctica para la elaboración de Trabajos Fin de Máster profesionalizante. En J. F. Durán, F. J. Godoy y J. Rodríguez (Coords.), *Las TIC en las aulas de enseñanza superior*, pp. 139-149. GEDISA.
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.15730>
- Gallego, M. J. y Díaz-Martín, C. (2015). Actitud del alumnado hacia la investigación en educación: Trabajando con vídeos en estudios de grado. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 8-29.
- Gallego, J.R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(169), 830-854.
- Gámiz- Sánchez, V. y Gallego-Arrufat, M. J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XX1*, 19(1), 39-61. doi:10.5944/educXX1.15577
- Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. [http:// www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/) 5
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Quirón-Fundación SYPAL.
- Iglesias, M., Cortés, M., Pérez, C. y Cortés, M. (2016). Propuesta de pasos de la investigación en los proyectos científicos en el proceso de formación y gestión del conocimiento en las universidades. *Revista de cooperacion.com*, 9, 27-34.
- Muelas, De-Juanas, González-Olivares y Rodríguez-Bravo (2018). La plantilla guiada como herramienta para la realización de trabajos fin de máster con orientadora investigadora. En Luis X. Martínez, Clara J. Santos y Javier Puche (coord.), *Nuevas enseñanzas superiores a partir de las TI*, pp. 261-276.
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford.
- Muñoz-Alonso, G. (2015). *Cómo elaborar y defender un trabajo académico en Humanidades: del Trabajo de Fin de Grado al Trabajo de Fin de Master . en Mediaciones Sociales Vol. 16 (2017) 309-312.*

- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Octaedro.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Naffi, N. (2020). Disruption in and by Centres for Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: Leading the Future of Higher: L'Observatoire Internationale sur les Impacts Sociétaux de l'IA et du Numerique and the Government of Québec. <https://cutt.ly/6fQZibh>
- Onieva, J. L. (2016). Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 185-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.206331>
- Ortega, C., García-Castilla, F.J. y De-Juanas, A. (2021). (coord.). Guía para la elaboración de trabajos fin de Máster de investigación educativa. Octaedro.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 161, de 3 de julio de 2010, páginas 58454-58468.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales indica que todas las enseñanzas oficiales. BOE, 260 de 30 de octubre de 2007, A-2007-18770
- Roselló, D. (2004). Desarrollo y evaluación de proyectos culturales. Ariel.
- Rullan, M., Fernández, M., Estapé G. y Márquez M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1) 11-34.
- Sáez, J. M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis. UNED.
- San-Mateo-Valdehíta, A., Escobar-Álvarez, M. A. y Chacón-Beltrán (2018). El Trabajo Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 303-319.
- Solano, I. M. y Martínez, M. J. (2012). Exposición oral y defensa del trabajo fin de Grado y de Máster. En M. P. García y P. Martínez (coord.), *Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster* (pp.315-350). Editum.

- Valdemoros M^a A., Flores, C., Fernández, J. Pérez de Albéniz, A. y Ruiz, P. (2018). El trabajo fin de grado. Guía práctica para profesores y tutores de la Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de La Rioja.
- Valle, A. Rodríguez, S. Núñez, J.C., González-Cabanach, R., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Ventura-León, J. L. y Barboza-Palomino, M. (2017) ¿Es posible generalizar en estudios cualitativos? *Ciencia &Saúde Colectiva*, 22(1), 325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63049169038>
- Vilardell, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 101–122. <http://educade.es/docs/01/07-vilardell.pdf>
- Zamora, M. (2015). Las motivaciones de la investigación científica. Universidad de Sevilla.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

1. INTRODUCCIÓN

En la medida en que las instituciones educativas se enfrentan a escenarios complejos y cambiantes, la capacitación docente requiere de la adquisición de competencias, actitudes y habilidades que favorezcan la implementación de respuestas y soluciones creativas e innovadoras. Es por ello que los planes de estudio deben apoyarse en estrategias que posibiliten una toma de contacto con proyectos y experiencias de carácter innovador desde un enfoque creativo, dialógico, colaborativo y reflexivo. Como han subrayado distintos expertos (Fullan, 2002; Zabalza, 2011), la integración de conocimientos teóricos y prácticos a través de una aproximación a contextos educativos reales, pasa por la creación de sinergias y redes de colaboración entre agentes que permitan vincular entornos más amplios e involucren distintos equipos de profesores y grupos de estudiantes.

En lo que respecta a los Grados y Máster habilitantes en Ciencias de la Educación, Burguera Condon et al. (2016, p. 4) apuntan que las asignaturas de Prácticum y Trabajos fin de Grado/Máster “constituyen verdaderas oportunidades de aprendizaje en la acción, de forma que, a través

de su realización, se activan las distintas competencias (específicas y transversales) de forma compleja, integrada y contextualizada”. Con el propósito de enriquecer y diversificar la acción formativa en las asignaturas de Prácticum y TFM enmarcadas en el Módulo III del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas impartido en la Universidad Católica de Murcia, un grupo de profesores del grupo de investigación “Procesos y Contextos Educativos” del Departamento de Educación puso en marcha desde el curso 2013/2014 un proyecto de innovación docente que incluye la celebración de unas Jornadas de Innovación Educativa con el propósito de compartir reflexiones y experiencias docentes innovadoras desarrolladas en centros educativos que favorezcan cambios y mejoras en los procesos educativos de la universidad.

En una de estas experiencias formativas, González Ortiz y González Baidez (2015) recogían algunas reflexiones sobre la innovación, asegurando que no se puede desligar la innovación educativa de la investigación y ambas contribuyen a la calidad docente. Además, la innovación surge de la necesidad de mejorar la práctica docente y repercute en la capacitación profesional del alumnado, también en la adquisición de habilidades personales y competencias transversales. Y es precisamente aquí donde reside una de las grandes contribuciones de la innovación educativa, puesto que además no pone en riesgo los contenidos y objetivos de las asignaturas, al contrario, facilita, refuerza y permite la profundización de estos.

En esta contribución pretendemos unificar estas dos afirmaciones en la medida que tratamos de conocer científicamente la incidencia de acciones formativas sobre innovación en la adquisición de competencias profesionalizantes (investigación educativa) y a su vez contribuir a la mejora y la calidad docente en el ámbito universitario (innovación educativa)

1.2. INNOVACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN

Las administraciones educativas reconocen la innovación como el conjunto de ideas, procedimientos y estrategias para la introducción y

consolidación de cambios en la praxis metodológica tradicional (Rosales, 2011). Siguiendo esta línea de pensamiento, parece que la innovación tiene que ser el resultado de un profundo estudio y análisis previo, en el que se detecten aquellas necesidades que conduzcan a la mejora de la calidad educativa de los centros, junto a un proceso de evaluación permanente que permita comprobar el cumplimiento de los objetivos, unido a la utilidad y la correcta implantación de las propuestas realizadas.

La innovación entendida como incorporación de algo nuevo, quizá más relacionada con otros campos de conocimiento, asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se presenta por primera vez, suele ser una *rara avis* en esto de la innovación educativa. Sin embargo, la innovación como mejora no se centra tanto en el “algo nuevo”; sino en el avanzar o perfeccionar. Desde este prisma, la innovación tiene que ver con la persona o personas que la llevan a cabo, también con los procesos de reflexión y acción que la acompañan, por lo que se puede hablar de una mejora positiva llevada a cabo con intencionalidad que, como menciona Escudero (1995) supone un crecimiento personal, profesional e institucional, e implica cuestiones sustantivas como saber qué se innova, por qué y para qué se innova.

Tal y como afirman García, Juárez y Salgado (2018) la educación con y de calidad busca formar ciudadanos capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes entre ciencia, tecnología y los ámbitos sociales, con el fin de que, en el futuro, independientemente de su esfera de actividad, cuenten con herramientas imprescindibles para participar en la toma de decisiones y en la innovación.

Dado el impacto real de esta temática en el presente, son numerosos los organismos vinculados a la innovación en educación y las iniciativas que desde ellos se desprenden, lo que constata la relevancia y promoción de la temática. La Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE), El Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT), programas sectoriales de primera generación, programa Sócrates, Leonardo y Delta, son evidencias ya consolidadas de la promoción internacional de la innovación educativa. Del mismo modo, y con carácter nacional, se puede mencionar el Instituto

Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, el proyecto EDIA o el Observatorio de Tecnología Educativa y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

1.3. INNOVACIÓN EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE, DESARROLLO COMPETENCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Identificar, comprender y promover las competencias que el docente actual debe desarrollar para desenvolverse en un contexto social cambiante, complejo y ambiguo, es el objetivo principal de cualquier Universidad en la actualidad. La pandemia vivida durante el último año y medio ha agravado, además, la distancia que perciben los jóvenes entre lo que se estudia en la Universidad y lo que se pone en liza en la práctica profesional (Toledo, 2020).

Ya en 2003, como parte del proyecto (DeSeCo) llevado a cabo por la OCDE para ahondar sobre qué son las competencias y cómo desarrollarlas en el ámbito universitario, se pusieron en relieve tres aspectos para la capacitación docente:

- Dominio de herramientas interactivas.
- Capacidad para actuar de manera autónoma y/o colaborativa.
- Creatividad suficiente para innovar en cuanto a métodos, herramientas y recursos.

Para poder alcanzar los tres puntos anteriores, se necesita combinar las habilidades prácticas y los conocimientos con las motivaciones particulares de los docentes, con la intención de contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, así como, para poder aplicarse a un amplio elenco de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas.

Del Pozo (2012), señala tres puntos clave para entender el concepto de competencia, fácilmente vinculables al término innovación:

- Capacidad: El conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten alcanzar resultados.

- Acción: La puesta en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño de estas.
- Contexto: Las capacidades se movilizan en función de las circunstancias y de escenarios cambiantes.

Los aspectos destacados por Del Pozo guardan gran relación con la propuesta que Delors (1996) realizó bajo el título “La educación del siglo XXI”. El primero plantea un proceso de aprendizaje de carácter vital y duradero que pone En relación con los individuos y sus contextos. El segundo invita a la Universidad a seguir esta línea de pensamiento, dejando atrás modelos centrados únicamente en la transmisión con la intención de promover espacios para el desarrollo competencial: competencias técnicas (datos, hechos, conceptos), competencias metodológicas (habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación) competencias sociales (formas de comportamiento, normas, actitudes, motivaciones, valores e intereses que llevan a tener convicciones y asumir responsabilidades) y competencias participativas (formas de organización, predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo) (Villa y Poblete, 2004).

Arias, Ortiz, Garza y del Carmen (2018) manifiestan que el perfil y las competencias a desarrollar en el marco universitario deben estar basadas en la innovación como eje fundamental, puesto que la sociedad demanda hoy más que nunca una formación integral para ayudar a personas y profesionales que sirvan a la sociedad, presente y futura, con valores y principios para el bien común de todos los individuos.

Según lo expuesto coincidimos con Moreno (2000, p. 29) cuando asegura que “en un contexto de educación formal, la formación para la innovación tendría que ser objetivo de todos los grados y niveles educativos, no mediante un programa o unas acciones específicas sino a través de la totalidad de las acciones educativas que en aquella se producen”.

En este caso, para conocer en qué medida la formación relacionada con la innovación educativa contribuye a la adquisición de competencias

profesionales en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado, así como, con la intención de promover proyectos y experiencias de carácter innovador que deriven en aprendizajes nacidos del diálogo y la colaboración, se llevaron a cabo en la Universidad Católica San Antonio las *VII Jornadas de Innovación Educativa*, subtitulada como *Innovación Educativa. Cuestiones cruciales para el cambio y la mejora*, que tuvieron lugar el 18 y 19 de diciembre de 2020, de manera on-line, reservando la primera jornada para la exposición y explicación de los proyectos de innovación llevados a cabo de manera interna en la Universidad Católica de Murcia y la segunda para las diversas conferencias, sesiones y talleres programados. Dentro de la Jornada comentada, se pudo contar con profesionales dentro del ámbito de la innovación educativa, como son el Dr. D. Fernando Trujillo Sáez (Profesor Titular de la Universidad de Granada) y el Prof. D. David Álvarez Jiménez (Investigador Colaborador del Grupo Conecta13, Universidad de Granada), quienes acercaron a los asistentes cuestiones relativas a la innovación y la transformación educativa. Además, dentro de los talleres presentados, el diseñado para la especialidad de Orientación Educativa fue impartido por D^a. Marta Guzmán Escobar, profesora del IES Prado Mayor de Totana (Murcia), quien encabezó el taller titulado *Educomunicación como herramienta para prevenir los riesgos de las redes sociales*.

1.4. TRABAJO FIN DE MÁSTER EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las Jornadas comentadas con anterioridad guardan relación directa con el Trabajo de Fin de Máster de este título, puesto que suponen el punto formativo de partida para su puesta en marcha y desarrollo. En este caso, a través del TFM se comprueba si el estudiante ha alcanzado las competencias generales y específicas del Título. Este trabajo, en la Universidad Católica de Murcia, consiste en el desarrollo y defensa de un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la especialidad cursada en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Es el alumno el que pone a prueba las competencias adquiridas en sus estudios y prácticas escolares y el

que debe conocer la mejor manera de resolver el proyecto que plantea. La propuesta presentada por el alumnado debe estar orientada a solucionar un problema educativo o a mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe implicar cambios en la práctica educativa. Al tratarse de un proyecto, solo se centra en la fase de planificación de la innovación y, por lo tanto, no precisa llevarlo a la práctica. Para la elección del tema sobre el que versa el trabajo se recomienda al alumnado revisar la experiencia práctica en los centros educativos, llevada a cabo en el periodo de prácticas, así como tener en cuenta los intereses personales acerca de problemáticas educativas. Asimismo, se recomienda al alumnado asistir y participar activamente en las sesiones de tutorías grupales por especialidad a través de videoconferencias, foros del Campus Virtual y la mencionada Jornada de Innovación Educativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Conocer en qué medida la formación relacionada con la innovación educativa contribuye a la adquisición de competencias profesionales reguladas, concretamente en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en marcha iniciativas formativas teórico-prácticas relacionadas con la innovación metodológica en cada una de las especialidades del máster.
- Promover la reflexión crítica sobre las posibilidades y dificultades de la innovación educativa y las actitudes docentes necesarias para poner en marcha iniciativas de cambio y mejora en el aula.
- Favorecer el intercambio de buenas prácticas docentes en las diferentes especialidades del máster

3. METODOLOGÍA

El Proyecto de Innovación Docente al que hacíamos mención anteriormente centró su interés en la asignatura Trabajo Fin de Máster (TFM), en concreto en la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En este Máster, con el Trabajo final se comprueba si el estudiante ha alcanzado las competencias generales y específicas del Título. Este trabajo, en la Universidad Católica de Murcia, consiste en el desarrollo y defensa de un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la especialidad cursada en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Es el alumno el que pone a prueba las competencias adquiridas en sus estudios y prácticas escolares y el que debe conocer la mejor manera de resolver el proyecto que plantea. La propuesta presentada por el alumnado debe estar orientada a solucionar un problema educativo o a mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe implicar cambios en la práctica educativa. Al tratarse de un proyecto, solo se centra en la fase de planificación de la innovación y, por lo tanto, no precisa llevarlo a la práctica. Para la elección del tema sobre el que versa el trabajo se recomienda al alumnado revisar la experiencia práctica en los centros educativos, llevada a cabo en el periodo de prácticas, así como tener en cuenta los intereses personales acerca de problemáticas educativas. Asimismo, se recomienda al alumnado asistir y participar activamente en las sesiones de tutorías grupales por especialidad a través de videoconferencias, foros del Campus Virtual y la mencionada Jornada de Innovación Educativa.

Para recopilar la información relativa a la percepción de los estudiantes, respecto al grado en que su participación en las Jornadas de Innovación Educativa había contribuido en la adquisición de determinadas competencias del TFM previstas en el plan de estudios de la Titulación, se utilizó un cuestionario, elaborado *ad hoc* por los profesores investigadores participantes en el Proyecto de Innovación Docente. Así, se plantearon 18 preguntas para ser respondidas mediante una escala de valoración tipo Likert, de 4 puntos, con la siguiente graduación: Nada (o casi nada) (1), poco (2), bastante (3), o mucho (4) (Matas, 2018). Su cumplimentación fue voluntaria y anónima. Aunque la población total

de estudio eran 49 estudiantes (n=49) para la promoción 2020-21, finalmente cumplimentan el cuestionario 26 estudiantes (53,1%), de los que 23 eran mujeres (88,5%) y 3 hombres (11,5%). De ellos 17 (65,4%) tenían edades comprendidas entre 20-30 años, 8 entre 31-40 años (31%) y 1 entre 41-50 años (3,6%). Su distribución se realizó de manera digital, alojando en el Aula Virtual del Campus Virtual de la UCAM, un enlace con acceso desde la herramienta de Anuncios direccionando al cuestionario autoadministrado. La tecnología de soporte fue proporcionada por Google Forms.

La validación de las preguntas, así como la estructura del cuestionario y los ítems utilizados fue realizada por diferentes expertos en la materia objeto de estudio. Las publicaciones previas de los componentes del equipo de investigación fueron determinantes para la elaboración del constructo teórico.

4. RESULTADOS

A efectos de clarificación, las competencias analizadas se han codificado según se indica: Identificar problemas o ámbitos susceptibles de mejora en un centro educativo

(COMPT1), contextualizar los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados

(COMPT2), plantear propuestas de intervención educativa a propósito de los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados

(COMPT3), analizar procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo

(COMPT4), extraer conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo (

COMPT5), elaborar recomendaciones y directrices que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje tras su análisis

(COMPT6), desarrollar propuestas innovadoras de aplicación educativa mediante un análisis crítico de su viabilidad desde diferentes perspectivas

(COMPT7), diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica docente

(COMPT8), estudiar un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos hasta conocer el estado actual de la cuestión

(COMPT9), reconocer los diferentes elementos y características que configuran un aula

(COMPT10), determinar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: documentos de planificación, organización y gestión de un centro educativo, metodologías, materiales, horarios y evaluación, entre otros

(COMPT11), reflexionar sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad

(COMPT12), adquirir destrezas de observación, análisis y reflexión sobre los distintos elementos que intervienen en el ejercicio de la práctica docente

(COMPT13), establecer conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos

(COMPT14), identificar técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula

(COMPT15), reflexionar sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías

(COMPT16), deliberar sobre los planes de mejora que se llevan a cabo en los centros educativos

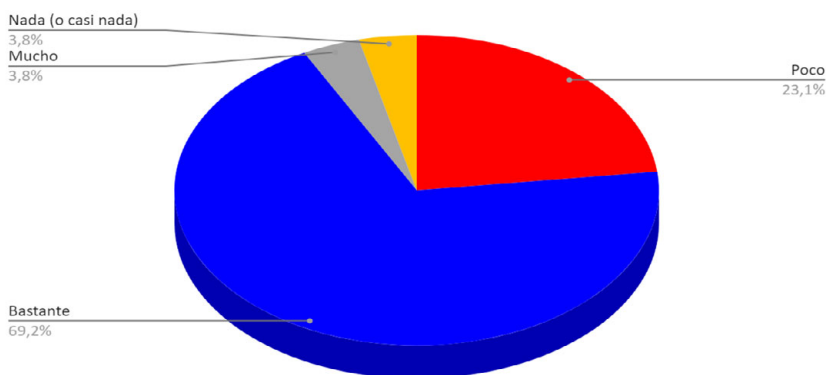
(COMPT17) y conocer canales de colaboración entre los centros educativos de Educación Secundaria e instituciones de Educación Superior: Universidades, Centros de investigación, entre otros

(COMPT18).

Identificar problemas o ámbitos susceptibles de mejora en un centro educativo.

La percepción del estudiantado sobre la adquisición de esta competencia se sitúa en los puntos centrales de valoración en la encuesta, siendo “bastante” el valor más alto (69,2%), seguido, aunque con mucha diferencia, del nivel “poco” (23,1%). En consecuencia, los niveles extremos, tanto positivo como negativo, obtienen muy baja puntuación: “Nada (o casi nada)” (3,8%) y “mucho” (3,8%). A esta competencia se le atribuye uno de los valores más altos en el nivel “bastante” (aunque no el mayor), junto a la COMPT2, COMPT16 y COMPT17.

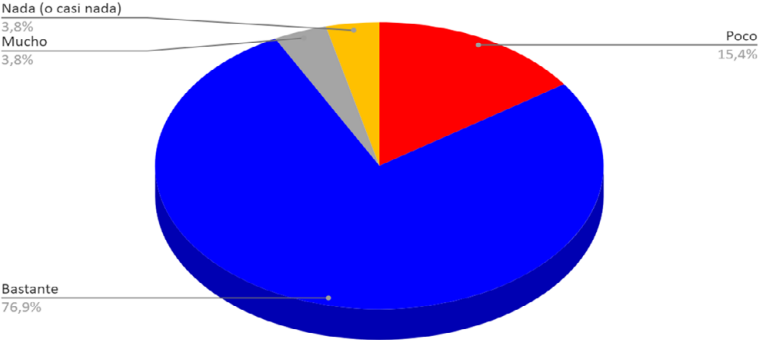
GRÁFICO 1. Valoraciones COMPT1



Contextualizar los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados.

La contextualización de los problemas o ámbitos de mejora se sitúa en una posición muy similar a la COMPT1. Destaca en los puntos centrales de valoración; “bastante” como valor más alto (76,9%), seguido, con mucha diferencia igualmente, del nivel “poco” (15,4%). Como ocurría con la competencia anterior, los dos niveles restantes, puntúan muy por debajo: “Nada (o casi nada)” (3,8%) y “mucho” (3,8%). De la misma forma que anunciamos con anterioridad, esta competencia recibe la valoración más alta en el nivel “bastante”, unido a la COMPT1, COMPT16 y COMPT17.

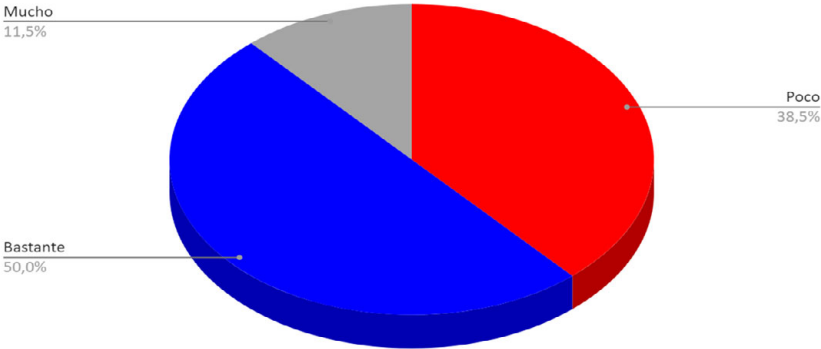
GRÁFICO 2. Valoraciones COMPT2.



Plantear propuestas de intervención educativa a propósito de los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados.

La COMPT3 mantiene la tendencia de las competencias anteriores en tanto que se le atribuye una puntuación mayoritaria en los puntos centrales de valoración; “bastante” (como valor destacado) (50%), seguido, con escasa diferencia, del nivel “poco” (38,5%). A diferencia de los casos anteriores, el punto “Nada (o casi nada)” no recibe ninguna puntuación, sin embargo, el nivel “mucho” es de los más altos (sin ser el mayor de todos) (11,5%), junto a la COMPT11, COMPT12, COMPT15 y COMPT16.

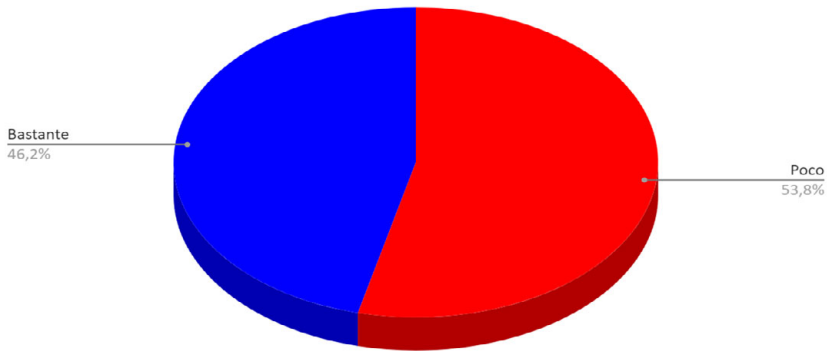
GRÁFICO 3. Valoraciones COMPT3.



Analizar procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

Por su parte, la COMPT4 supone una ruptura con la dirección que mantenían sus predecesoras. Invierte la opción mayoritaria en el sentido de percibir que ha sido una competencia “poco” adquirida (53,8%), seguida muy de cerca del punto “bastante” adquirida (46,2%). En este caso, ni el punto “Nada (o casi nada)”, ni el punto “mucho” recibe puntuación alguna, lo que polariza las respuestas en los niveles exclusivamente centrales.

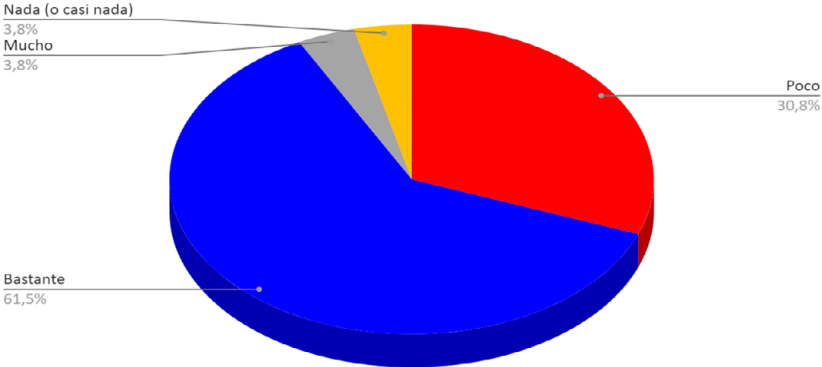
GRÁFICO 4. Valoraciones COMPT4.



Extraer conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

La extracción de conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje se asimila en gran medida a la COMPT1, COMPT2 y COMPT14. La percepción sobre su adquisición se sitúa en los puntos centrales: “bastante” como valor más alto (61,5%), seguido, con una diferencia destacable, del nivel “poco” (30,8%). Como sucede con las competencias asimiladas, los dos niveles extremos, se puntúan muy por debajo: “Nada (o casi nada) (3,8%) y “mucho” (3,8%).

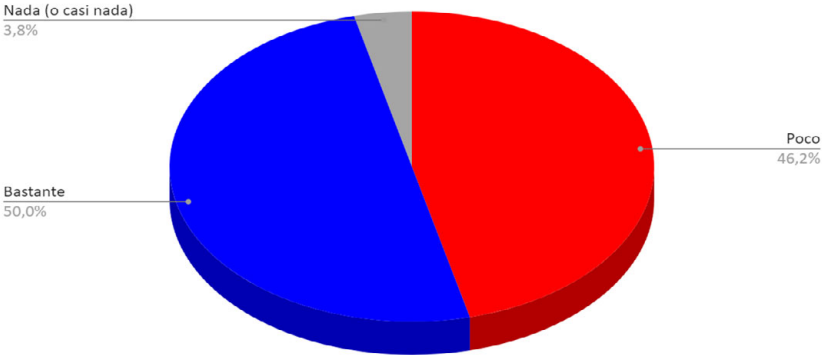
GRÁFICO 5. Valoraciones COMPT5.



Elaborar recomendaciones y directrices que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje tras su análisis.

La COMPT6, relacionada con la elaboración de recomendaciones y directrices para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sigue la tendencia en tanto que se puntúa mayoritariamente en los niveles centrales. La percepción sobre su adquisición es mayor en el punto “bastante” (50%), seguido, aunque con una nimia diferencia, del nivel “poco” (46,2%). El punto “mucho” no recibe ninguna puntuación. El nivel “nada (o casi nada)” recibe el 3,8%.

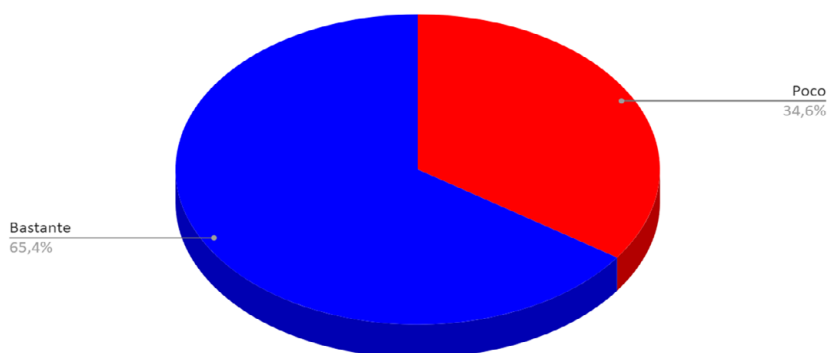
GRÁFICO 6. Valoraciones COMPT6.



Desarrollar propuestas innovadoras de aplicación educativa mediante un análisis crítico de su viabilidad desde diferentes perspectivas.

La COMPT7 contribuye al mantenimiento de la tendencia de las competencias anteriores, a excepción de la COMPT4 en el sentido de recibir puntuaciones en los valores centrales de respuesta y en concreto, una mayor valoración en el punto “bastante” (65,4%). Siendo esto así, la percepción de ser “poco” adquirida también recibe una puntuación a considerar (34,6%), aunque muy por debajo del punto anterior. Como en la COMPT4, el punto “Nada (o casi nada)” y el punto “mucho” no reciben puntuación alguna, sólo recibe valoraciones en los niveles centrales.

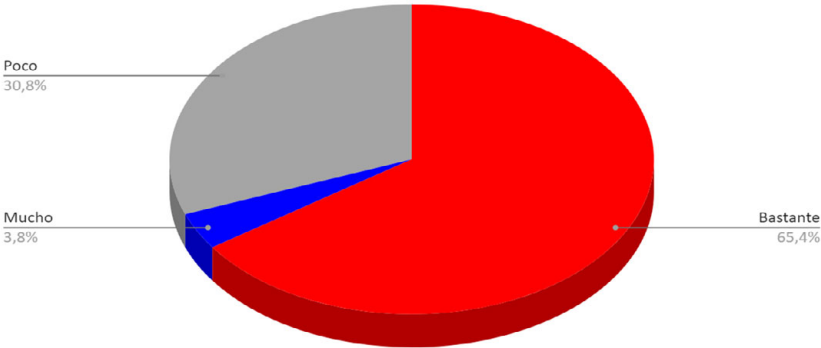
GRÁFICO 7. Valoraciones COMPT7.



Diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica docente.

La destreza para diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica recibe valoraciones en tres de los cuatro puntos que se establecen en la escala de respuesta del cuestionario. Según el porcentaje de respuestas recibidas, de mayor a menor, se ordenan como sigue: Bastante (65,4%), poco (30,8%) y mucho (3,8%). Como resultado, se mantiene la tendencia mayoritaria en el sentido de puntuar al alza la percepción de estar “bastante” adquirida, seguida (aunque de lejos) de la medida “poco” adquirida y, en último lugar, “muy” adquirida. El punto “nada (o casi nada)” no recibe puntuación alguna.

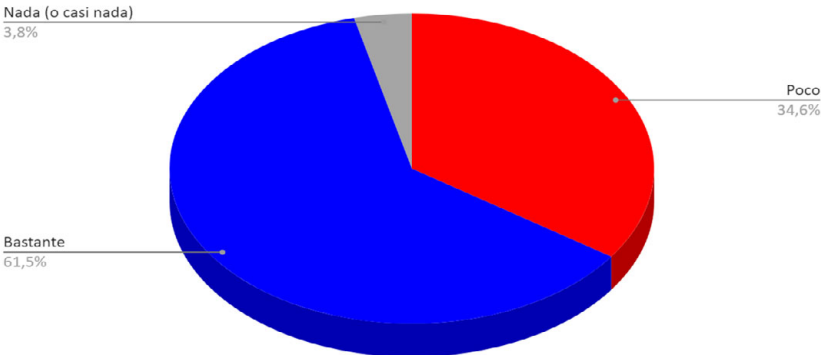
GRÁFICO 8. Valoraciones COMPT8.



Estudiar un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos hasta conocer el estado actual de la cuestión.

La COMPT9, relacionada con el estudio de un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos, sigue la tendencia a través de la cual se valora mayoritariamente los niveles centrales de puntuación. La percepción sobre su adquisición es más alta en el punto “bastante” (61,5%), seguido, con una clara diferencia, del nivel “poco” (34,6%). El nivel “mucho” no recibe ninguna puntuación. Y, por su parte, el nivel “nada (o casi nada)” recibe el 3,8%.

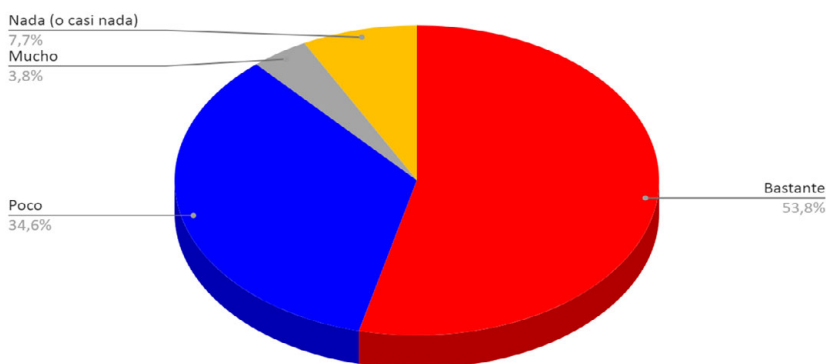
GRÁFICO 9. Valoraciones COMPT9.



Reconocer los diferentes elementos y características que configuran un aula.

El reconocimiento de los diferentes elementos y características que configuran un aula recibe una de las puntuaciones más altas en el nivel de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. El resultado de las valoraciones del resto de puntos no aporta novedades respecto a las anteriores y mantiene la tendencia adquirida hasta el momento: “Bastante” (53,8%), “poco” (34,6%) y “mucho” (3,8%).

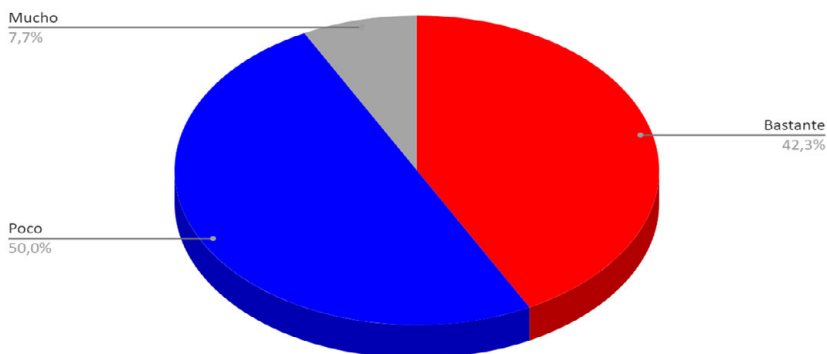
GRÁFICO 10. Valoraciones COMPT10.



Determinar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: documentos de planificación, organización y gestión de un centro educativo, metodologías, materiales, horarios y evaluación, entre otros..

La COMPT11, al contrario de la anterior, pero afín al comportamiento de la COMPT4, se aleja de la tendencia mayoritaria y se percibe como una competencia “poco” adquirida en el 50% de los casos. Le sigue muy de cerca el punto “bastante” adquirida (42,3%) y, por último, con mucha más distancia, “muy” adquirida, con un porcentaje del 7,7%. Para esta competencia, el punto “Nada (o casi nada)” no se selecciona en ninguno de los casos.

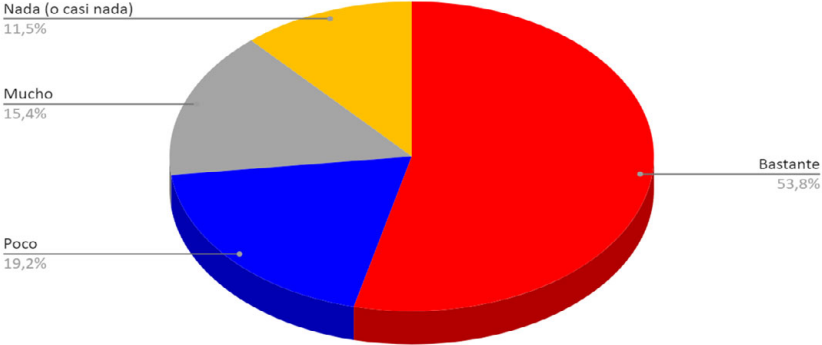
GRÁFICO 11. Valoraciones COMPT11.



Reflexionar sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad.

La reflexión sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad es la competencia en la que más se selecciona el punto “muy” adquirida, con un 15,4%. En este grupo de competencias encontramos la COMPT3, la COMPT11, la COMPT16 y la COMPT15. Si bien es verdad que la percepción mayoritaria sobre su adquisición se sitúa en los puntos centrales: “bastante” como valor más alto (53,8%), seguido, con una diferencia destacable, del nivel “poco” (19,2%). Es destable en sentido negativo el hecho de que esta competencia tenga una de las puntuaciones más altas en el extremo “Nada (o casi nada), con un 11,5%, solo superada por la COMPT18, con un 19,2%.

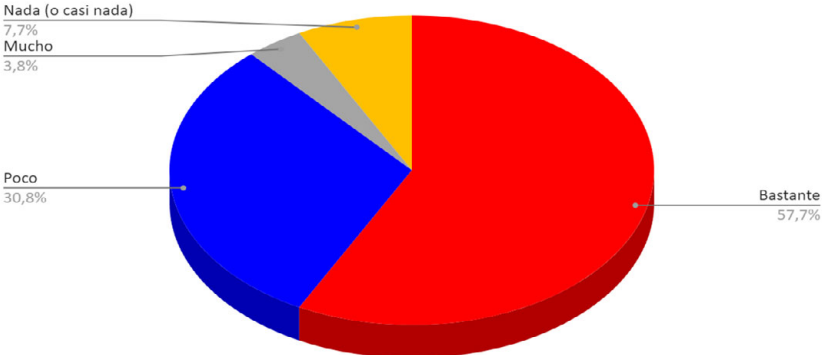
GRÁFICO 12. Valoraciones COMPT12.



Adquirir destrezas de observación, análisis y reflexión sobre los distintos elementos que intervienen en el ejercicio de la práctica docente.

Como se indicaba en el caso anterior, junto a las competencias que se mencionaban, la COMPT13 recibe una de las puntuaciones más elevadas en el punto de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. El resto de las valoraciones no supone una aportación novedosa ya que mantiene la tendencia mayoritaria hasta el momento: “Bastante” (57,7%), “poco” (30,8%) y “mucho” (3,8%).

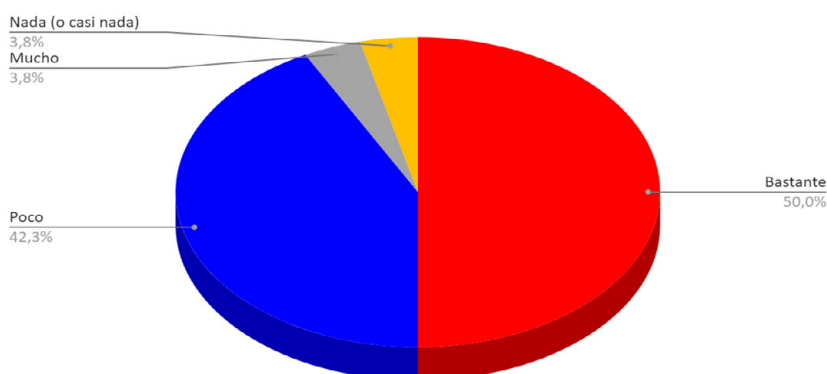
GRÁFICO 13. Valoraciones COMPT13.



Establecer conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos.

La COMPT14, relacionada con el establecimiento de conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos, sigue la tendencia en tanto que se puntúa mayoritariamente en los niveles centrales. La percepción sobre su adquisición es más elevada en el punto “bastante” (50%), seguida, aunque con una escasa diferencia, del punto “poco” (42,3%). Tanto el punto “mucho”, como el “nada (o casi nada)” reciben una puntuación de 3,8% respectivamente.

GRÁFICO 14. Valoraciones COMPT14.

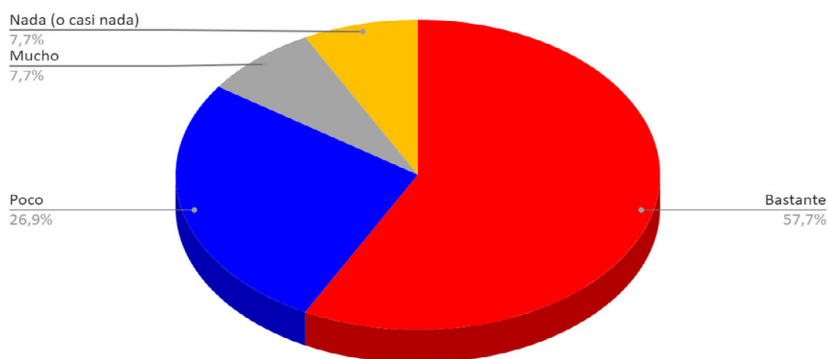


Identificar técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como en el caso de las COMPT10, COMPT12, COMPT13, COMPT16, COMPT17 y COMPT18, la identificación de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula recibe una de las puntuaciones más altas en el nivel de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. Lo mismo ocurre en punto “mucho” en el que, junto a la COMPT3, COMPT11, COMPT12 y COMPT16 obtiene una valoración del 7,7%. El resultado de los valores centrales mantiene valores

próximos al de la mayoría de las competencias: “Bastante” (57,7%) y “poco” (26,9%).

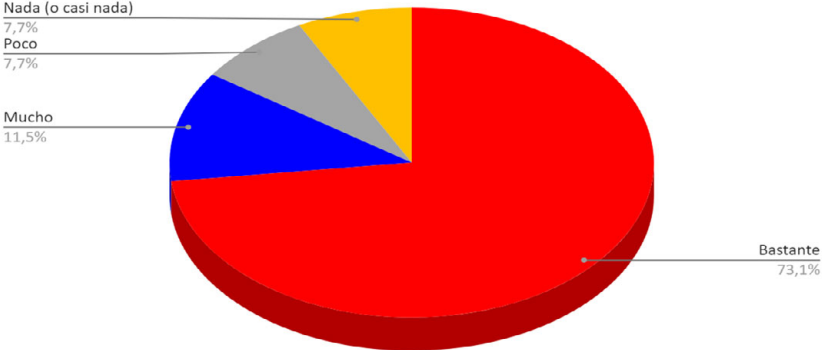
GRÁFICO 15. Valoraciones COMPT15.



Reflexionar sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías.

La reflexión sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías (COMPT16) es la competencia en la que, tomando en consideración conjuntamente los puntos de mayor intensidad, es la que los estudiantes consideran mejor adquirida. Tanto el punto “bastante”, como “mucho” obtienen de los porcentajes más elevados: 73,1% y 11,5% respectivamente. En consecuencia, los puntos de menor intensidad, igualmente tomados en conjunto, reciben la puntuación más baja; nada (o casi nada) (7,7%) y poco (7,7%).

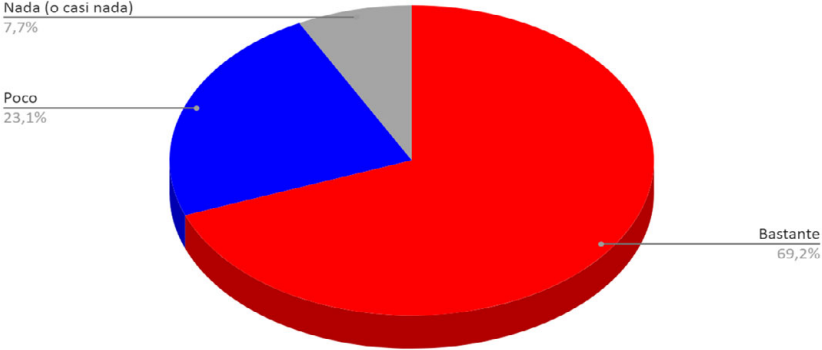
GRÁFICO 16. Valoraciones COMPT16.



Deliberar sobre los planes de mejora que se llevan a cabo en los centros educativos.

La consideración que plasman los encuestados sobre la adquisición de la COMPT17 se registra mayoritariamente en los puntos centrales de la encuesta. Con la misma valoración que la COMPT1, es el punto “bastante” el valor más alto (69,2%), seguido, aunque con una diferencia muy significativa, del nivel “poco” (23,1%). En consecuencia, los niveles extremos logran muy escasa puntuación, obtienen muy baja puntuación: “Nada (o casi nada) (7,7%) y “mucho” directamente no obtiene puntuación alguna.

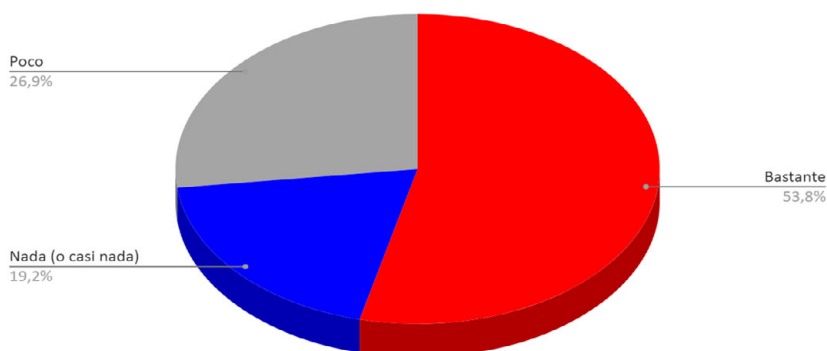
GRÁFICO 17. Valoraciones COMPT17.



Conocer canales de colaboración entre los centros educativos de Educación Secundaria e instituciones de Educación Superior: Universidades, Centros de investigación, entre otros.

Por último, la COMPT18 es la que obtiene una mayor puntuación en el punto de menor intensidad en la escala: Nada (o casi nada) (19,2%). La valoración que se hace del siguiente punto de menor intensidad en la escala, sin ser la mayor, es bastante elevada: Poco (26,9%). Sin embargo, el nivel “bastante” mantiene la tendencia general arrojando una puntuación del 53,8%. Esto último se explica al no haber sido seleccionada por ningún encuestado la opción “mucho”.

GRÁFICO 18. Valoraciones COMPT18.



5. DISCUSIÓN

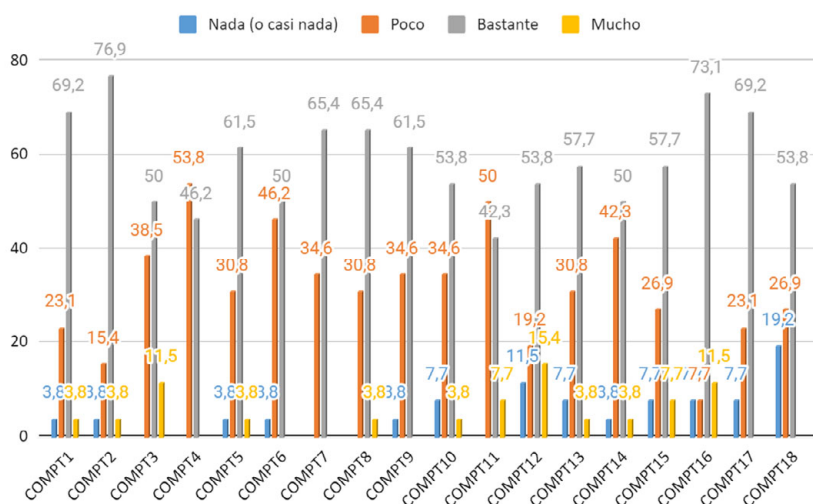
En términos globales, y tomando como referencia la media aritmética de las puntuaciones atribuidas a cada competencia, por cada una de los puntos de la escala, de los resultados se desprende una clara tendencia, por parte de los encuestados, a seleccionar mayoritariamente los puntos centrales de la misma. De esta forma, la primera posición la obtiene el punto de intensidad “bastante” adquirida, con un 58,8% de las respuestas, el segundo lugar, el punto “poco” adquirida, con un 31,6% y finalmente, muy alejado de esta tendencia central, los puntos extremos, con muy escasa diferencia entre ellos: Nada (o casi nada) (5,1%) y mucho (4,5%). La tabla 1 muestra, de manera gráfica, estas consideraciones.

Tabla 1. Puntuaciones globales medias atribuidas a los puntos de escala

Punto escala	Puntuaciones medias
Nada (o casi nada)	5,1
Poco	31,6
Bastante	58,8
Mucho	4,5

De manera desagregada, esta tendencia, así como la disparidad en los porcentajes de respuesta obtenidos entre determinadas competencias, se refleja en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 19. Puntuaciones medias desagregadas por competencias.

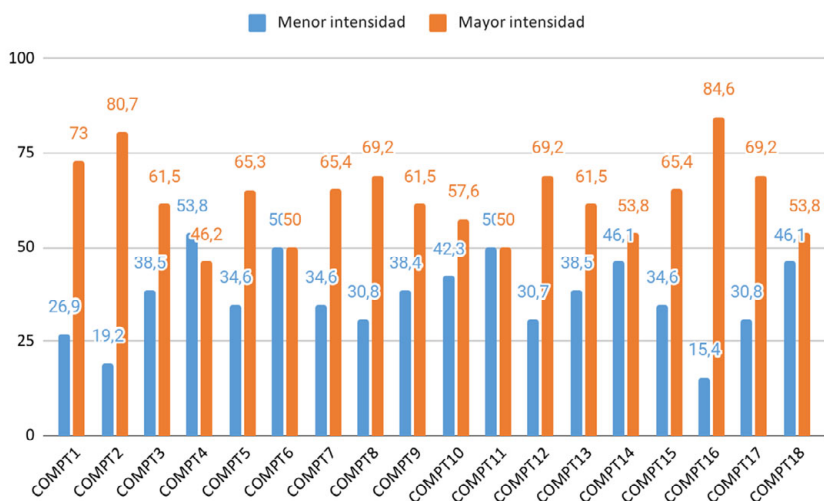


Por otro lado, si tomamos en cuenta los porcentajes de respuesta agrupados en 2 categorías diferenciadas por la intensidad en la que consideran que han adquirido las competencias; *mayor intensidad*: “Bastante” y “mucho” y *menor intensidad*: “Nada (o casi nada)” y “poco”, podemos señalar algunos patrones.

La competencia con mayor intensidad es la COMPT16 (84,6%) y, por el contrario, la de menor intensidad recae, en las

El siguiente gráfico permite visualizarlos:

GRÁFICO 20. Puntuaciones globales desagregadas por agrupamiento de mayor y menor intensidad



6. CONCLUSIONES

Los alumnos que han participado en las Jornadas de Innovación mayoritariamente afirman que han adquirido “bastante” las competencias profesionalizantes para la especialidad de Orientación educativa que se recoge en la Orden EDU/3498/2011. De esta circunstancia únicamente se sustraen la COMPT4 y la COMPT11, en las que estiman que las han adquirido “poco”.

Se confirma, por tanto, la formación relacionada con la innovación educativa y el intercambio de experiencias docentes (buenas prácticas) contribuyen en gran medida a la adquisición de competencias profesionales reguladas, concretamente en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado.

La innovación educativa aporta no solo una cierta actualización y capacitación en el uso de recursos tecnológicos, sino que además permite una reflexión profunda sobre las problemáticas educativas actuales y sus posibles respuestas docentes. Además, facilita la incorporación de

estrategias metodológicas que favorecen a su vez la participación activa de los estudiantes y una valoración mejorada de la calidad docente.

Globalmente, cabe señalar la gran diferencia que se explicita en la intensidad que los estudiantes atribuyen a la adquisición de las competencias, entre los valores extremos y centrales de la escala, en favor de éstos últimos.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), proyecto «Tutoría colaborativa para un Practicum enfocado a la innovación educativa (PID-06/20)».

8 REFERENCIAS

- Arias Gómez, M., Ortiz Molina, M. y del Carmen, G. (2018). *Perfil y Competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE*. México: Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Burguera, J. L., Arias, J. M., Aguado, M., López, M., Pérez, M. H. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Competencias y vinculación entre Practicum y Trabajo Fin de Grado en Ciencias de la Educación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-8. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/965/931>
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2012). Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M. (1995) Tecnología educativa e innovación educativa. *Bordón, Revista de Pedagogía* 47, (2), 161-175.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- García, F Juárez, S, y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. [School management and educational quality]. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016
- González Ortiz, J. J. y González Baidez, A. (2015) La universidad como comunidad de innovación y cambio. Fundación Universitaria San Antonio.

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20, 38-47.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Moreno, M. G. (2000) *Formación de docentes para la innovación educativa*. Sinéctica, 17, 24-332.
- Rosales, C. (2012) Contextos en la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo). Chicago.
<http://hdl.voced.edu.au/10707/156754>.
- Toledo, P. A. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-19.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES

JORGE MOYA VELASCO

Universidad Autónoma de Madrid

MARÍA GOENCHEA DOMÍNGUEZ

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior trató de acoger la demanda que la sociedad hacía para mejorar la eficacia y competitividad de la educación superior. La implantación de modelos docentes basados en el desarrollo de competencias fue una de las formas particulares de conectar con esa demanda (Martínez, 2010). La OCDE entiende que estas competencias proceden de combinaciones de habilidades prácticas y cognitivas, mediatizadas por elementos sociales y comportamentales que pueden ser utilizadas conjuntamente para actuar de manera eficaz. Como es conocido, estas competencias en la universidad se agrupan habitualmente en varios grupos: básicas, transversales, generales y específicas. Así agrupadas vertebran las guías docentes de cada una de las asignaturas en cada grado.

La experiencia que el paso de los años ofrece va permitido concretar mejor, en la práctica, la forma en que este conjunto de capacidades, destrezas y habilidades se desarrollan en cada caso. Al mismo tiempo, los nuevos planes de estudio y los docentes han ido asumiendo cada vez más el reto que supone orientarse hacia el desarrollo profesional futuro de sus estudiantes (Álvarez et ál., 2009). De esta forma, se está produciendo en la universidad un paulatino intercambio bidireccional entre el espacio académico y el espacio profesional. De un lado, las materias van incorporando cada vez más, de forma paulatina, elementos

prácticos, orientados en muchos casos a la futura práctica profesional. De otra parte, el espacio académico tradicional acoge formas de aprendizaje procedentes del espacio profesional que será en tantos casos el entorno donde los estudiantes terminarán desenvolviéndose en el futuro.

En este proceso de intercambio, entre el espacio académico y el profesional, las competencias tienen mucho que decir y no pueden quedarse al margen (Domingo, 2008). De otra parte, tampoco puede obviarse que el sujeto principal del proceso de aprendizaje es siempre el estudiante. La universidad y la empresa podrán ofrecerle una formación, si se quiere ya en un modelo híbrido que combine elementos procedentes de ambos espacios, pero la parte de desarrollo personal del estudiante es un tercer elemento que está inevitablemente presente en el proceso formativo.

2. OBJETIVOS

Hemos querido llevar a cabo un programa de revisión del esquema de competencias, pero en el contexto de la enseñanza universitaria actual. Para ello, hemos tratado de definir el espacio real en que el estudiante actual se encuentra, tratando de repensar qué competencias pueden ser requeridas por dichos escenarios, más allá de las teorizaciones formuladas en las guías docentes de las asignaturas. La idea central es determinar en primer lugar qué espacios son los que afectan directamente a la vida del estudiante universitario, para tratar de ver qué competencias pueden desarrollarse dentro de cada uno de esos espacios.

El objetivo que se propone es realizar una propuesta concreta que, con las herramientas y posibilidades que ofrecen los grados y másteres actuales, permita a los estudiantes trabajar las competencias propias de los espacios que delimitan su actuar durante sus años en la universidad.

Una parte importante del trabajo consistirá en identificar bien el elenco de herramientas posibles que la universidad puede utilizar para tratar de promover conjuntamente competencias presentes en cada uno de los espacios que se hayan delimitado como relevantes para el estudiante. De esta manera, se entendería que esas competencias serían, por así

decir, competencias de alto espectro, en el sentido de que alcanzan a la vez varias de las áreas en que se desempeñan los estudiantes universitarios. Por último, se tratará de centrar la atención en alguna de esas herramientas, para contrastar si efectivamente ayuda a promover este tipo de competencias, tratando de destacar algunas de las más importantes. Una parte importante del estudio será comprobar si la herramienta elegida es capaz de alcanzar todos los campos inicialmente señalados como usuales en el desempeño propio de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Para la localización de los espacios de interés y desenvolvimiento de los estudiantes se ha utilizado un formulario en las entrevistas de un programa de asesoramientos a los estudiantes. En dicho formulario aparecía una lista con veinte elementos. Se les pidió que marcaran la importancia que tenía cada uno de ellos, de mayor a menor, para sus intereses actuales. Se les advirtió que no se trataba de marcar lo que en ese momento ocupaba mayormente su tiempo, sino lo que ellos pensaban que debería ocuparlo por orden de importancia para ellos. Esto permitió delimitar tres espacios de especial interés formativos para los estudiantes: el propiamente académico, el personal, y el profesional. La muestra utilizada con los estudiantes fue de ciento sesenta profesores.

Sobre cada uno de esos tres espacios, se elaboró un listado de quince competencias consideradas esenciales para el desenvolvimiento de una persona en cada uno de esos tres ámbitos, el académico, el personal, y el profesional. Rápidamente se descubrió que, de las cuarenta y cinco competencias totales que se habían destacado, diez de ellas estaban claramente presentes en los tres espacios de actuación delimitados. Eran las competencias que señalamos como de alto espectro, de mayor alcance, transversales a esos tres espacios. Esas competencias serían a partir de este punto las que habría que desarrollar, por tener un alcance mayor que aquellas que sólo intervenían en alguno de los tres espacios de interés del alumnado. A partir de aquí, sólo quedaba ver, del total de herramientas disponibles en la universidad, cuáles podían servir mejor para este propósito de fomento de esas competencias.

FIGURA 1. Entornos analizados para determinar los espacios de interés del estudiante.



Fuente: elaboración propia

Para encontrar esas herramientas, se listaron las asignaturas básicas y todos los programas de la universidad ligados al aprendizaje de los estudiantes, sacados de nueve grados universitarios. En total, tres de ellos eran grados de Ciencias, otros tres grados eran de Ciencias Sociales, y los últimos tres fueron de Humanidades. Se solicitó a un total de veinte profesores que señalaran, en primer lugar, con la lista de las treinta competencias delimitadas, qué asignaturas y herramientas de las mostradas pensaban que podían ser transversales para desarrollar el mayor número de competencias totales. Además, se les pidió que señalaran qué asignaturas y herramientas de las propuestas podían servir mejor para la estimulación de las diez competencias detectadas en los tres espacios de interés del alumnado.

A partir de aquí, el estudio se centró en una de todas las herramientas y asignaturas señaladas por los docentes como más apropiadas para el propósito de desarrollar estas competencias.

Bajo estos parámetros metodológicos, quedaron determinados tres entornos de interés en los estudiantes: el correspondiente a su desarrollo personal, al académico y al profesional. Como es lógico, habría también

tres tipos de competencias, ajustadas a cada uno de los tres espacios que delimitan la vida del estudiante universitario. Es claro que habrá unas competencias personales, centradas en el desarrollo propio del estudiante. Además de éstas, habrá otro conjunto de competencias que hemos llamado académicas, y que son las correspondientes al entorno de la universidad. Por último, el entorno laboral orientará lo que llamaremos competencias profesionales. Tendremos, por tanto:

- Competencias personales.
- Competencias académicas.
- Competencias profesionales.

COMPETENCIAS PERSONALES	COMPETENCIAS ACADÉMICAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES
<i>ENTORNO PERSONAL</i>	<i>ENTORNO ACADÉMICO</i>	<i>ENTORNO PROFESIONAL</i>

Es claro que durante la vida universitaria los estudiantes están mucho más directamente implicados en los entornos personales y académicos. Pero ya hemos visto como el entorno profesional, que ocupará la mayor parte de la vida futura del estudiante, presiona ya sobre la vida académica de la universidad. De hecho, este espacio profesional, y la preparación necesaria para asumirlo, está llevando ya a trabajar las competencias profesionales ya durante la etapa universitaria (Maura, 2006).

Como se ha explicado en la metodología utilizada, delimitados los espacios y las competencias, quedaba por ver qué inputs educativos hay en la universidad para tratar de llegar al mayor número de competencias presentes en los tres espacios de desarrollo de los estudiantes. Pues bien, se vio finalmente que las mejores soluciones que actualmente existen en la universidad, capaces de facilitar el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales eran:

- Trabajos de laboratorio.
- Prácticas profesionales.
- Entornos de Aprendizaje-Servicio.
- Trabajos y presentaciones grupales

- Prácticum
- TFG/TFG

De todos ellos, se eligió el TFG y el TFM para centrar los objetivos de este trabajo. Sin duda, se trata de una propuesta de modelo y el interés del mismo no reside tanto en la elección de la herramienta, sino en la forma de proceder para adaptar lo que ya existe a modelos que permitan la integración de las distintas competencias personales, académicas y profesionales.

De cualquier forma, ayudó a elegir esta herramienta frente a otras un análisis general de los entornos delimitados. Como se observa, el entorno profesional ha ido generando en los últimos años nuevas necesidades, no sólo profesionales, sino formativas. De hecho, las expectativas de empleabilidad de los estudiantes que no pueden asumir estas competencias son bajas. Esas competencias, que los preparan para el mundo profesional, deben estar integradas en los denominados entonos VICA. En realidad, se trata de anticipar un escenario que se entiende que es el que van a enfrentar las empresas e instituciones. Un escenario VICA es un espacio volátil, incierto, complejo y ambiguo. Como se observa, estos nuevos escenarios están muy mediatizados por la tecnología y la globalización, y no son compatibles con la formación habitual que prepara a nuestros estudiantes para este escenario profesional. Pensando en adaptar a este contexto alguna de las anteriores citadas herramientas, se decidió que las posibilidades de hacerlo en la universidad con el TFG y el TFM eran mayores que con el resto de las herramientas.

La elección del TFG y del TFM se hizo considerando además el círculo de relaciones que engloba, que concordaba con el espacio personal, académico y profesional. La interacción de la universidad y de la empresa, a través de los estudiantes, resumida en el esquema siguiente, delimitaba un ecosistema donde estaban todos y todos podían salir reforzados: la universidad, la empresa y los estudiantes.

FIGURA 2. Entono VICA y espacios relacionados.



Fuente: elaboración propia

No debería ser excesivamente complejo realizar los necesarios ajustes permitir una retroalimentación positiva de todos en un espacio simbiótico como el que parecía darse. Lo siguiente sería estudiar cómo llevar a cabo precisamente las variaciones necesarias en el TFG y el TFM para ajustarlos mejor al propósito de ponerlos al servicio del desarrollo de las competencias personales, académicas y profesionales. Por supuesto, estos cambios debían ser compatibles con la legislación y las normas generales dictadas para la realización de un TFG o TFM, haciendo obligatorio su conocimiento para poder realizar los cambios pertinentes.

Por lo demás, podría adaptarse cualquier otro elemento de los citados, pero el control de la universidad sobre el TFG y el TFM para este propósito era mayor que con el resto. Con lo que se decidió empezar por adaptar esta herramienta a un modelo de desarrollo de las citadas competencias. Sobre el entono de Aprendizaje-Servicio, y sobre las Prácticas profesionales, la universidad no es el único operador implicado, dificultando las cosas. Y las Prácticas de laboratorio y el Prácticum no

son herramientas a disposición de todos los grados, mientras que el TFG y el TFM sí están presentes en todos los estudios.

Además, de esta forma, todo cuadraba bien con la idea original del espíritu de Bolonia, donde el TFG y el TFM debían servir para aplicar el conocimiento adquirido durante la carrera, desarrollando a la vez las competencias personales y profesionales.

4 DISCUSIÓN

4.1. Espacios sinérgicos entre la empresa, la universidad y los estudiantes

Las empresas y organizaciones profesionales están actualmente en un proceso permanente de exploración. Desde las posibilidades que les ofrece la tecnología actual, hasta las novedades que pueden afectar a su campo de operaciones, pasando por el cuidado de clientes y proveedores, son muchos los frentes que el actual proceso de transformación digital impone a las empresas. Básicamente, el escenario que enfrentan es un espacio de trabajo donde estas las empresas apenas disponen de tiempo y recursos para acceder al conocimiento que la velocidad de las innovaciones trae consigo, y en muchos casos deben externalizar el acceso a estos conocimientos. La universidad, como tantas veces sucede, es un buen aliado de las empresas en este proceso exploratorio en busca del conocimiento más innovador.

Por su parte, la universidad también obtiene ventajas de esta colaboración con las empresas. En primer lugar, mantiene su hegemonía como agente principal en el acceso al conocimiento, obligándose por su relación con la actualidad laboral ofrecida por las empresas, a mantenerse al tanto de las innovaciones. Además, si la relación con el mundo empresarial es fluida, la universidad puede asumir el desafío que le presenten las compañías para acompañar los intereses que tienen en innovar. La colaboración con las empresas enriquece la vida universitaria y refuerza el sentido de la investigación que allí se realiza. De hecho, el escenario de colaboración entre ambas instituciones ofrece un buen número de ventajas para ambos agentes: prácticas profesionales para los

estudiantes, ponentes para seminarios aplicados, financiación de grupos de investigación, conferenciantes, visitas a instalaciones de las empresas, acceso a informaciones para estudios experimentales, etc.

Se observa en esas actividades que es justamente el estudiante el encaje entre ambas instituciones. Su trabajo, además de ser el nexo de unión entre la universidad y la empresa, es una forma de aprendizaje aplicado. Es así como la misión universitaria de formar personas se ve reforzada, al facilitar a los estudiantes el acceso a un entorno de aprendizaje, en este caso el profesional, que revierte en su aprendizaje positivamente. Además, no se trata de una formación de estilo propiamente académico, sino que en este caso lo que queda es justamente un adiestramiento de las competencias a las que nos referimos. Enfrentar a los estudiantes a problemas reales, pedirles soluciones, estudios o alternativas, lanzarlos a explorar nuevas fórmulas, nuevos modos, nuevos mercados, es una manera óptima de formar justamente las competencias.

4.2. Adaptación de una herramienta para el fomento de competencias

Hemos elegido el uso del TFG y del TFM como uno de los instrumentos de que la universidad dispone para añadir un desarrollo personal y académico a estas competencias profesionales que observamos que revierten en los estudiantes desde la relación universidad-empresa. Ya se ha señalado que un modelo de desarrollo de competencias personales, profesionales y académicas puede encontrar en el TFG un camino para cubrir los tres principales escenarios de interés para los estudiantes universitarios. Pero también desde el punto de vista de las empresas puede ser una herramienta útil para sus intereses. El entorno profesional puede utilizar el TFG y el TFM para satisfacer la necesidad que tienen las empresas de explorar en busca de conocimientos innovadores ligados a sus actividades. De nuevo, el estudiante aparece como la pieza que une el mundo académico con el profesional, en este caso por medio de la investigación aplicada en un TFG o TFM, en conexión con ideas, productos o aplicaciones de interés empresarial.

Es un uso habitual en España, sobre todo en facultades de Ciencias Sociales, determinar que sea el estudiante el que escoja a principio del último curso, o a finales del anterior, su tema de TFG. Esa elección

cuenta con que además presentará un profesor para su tutorización, bien de los disponibles puestos por la Facultad o Departamento, o bien de común acuerdo entre el estudiante y el profesor. Además, es corriente que la normativa señale unos requerimientos mínimos necesarios para poder hacer el TFG o el TFM. Revisado el estado de la cuestión, no se encuentran habitualmente trabajos de TFG que cuenten con la participación de agentes externos, como empresas o instituciones, siendo el procedimiento habitual que al frente de la dirección de estos trabajos haya un tutor que es un profesor de la facultad o departamento. Sólo un pequeño porcentaje del total de TFG presentados, algo más para los TFM, cuentan con alguna conexión con entornos profesionales. Es más, el número de trabajos presentados son mayoritariamente individuales, y son pocos los que ofrecen reglas que permitan hacerse en grupo. Aquí aparece un primer gran reto, para tratar de facilitar la entrada de profesionales y empresas que pueda ofrecer la visión del mercado de trabajo.

Como es lógico, la adaptación del TFG o TFM como herramienta para este modelo de desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales se hará más fácilmente en los trabajos de orden práctico y aplicado. Con todo, se entiende que el enfoque profesional debería requerirse incluso de los trabajos más teóricos. No hacerlo impone sobre los estudiantes las limitaciones propias de quien no es capaz de establecer conexiones con entornos profesionales a los que se supone que va a acceder en los meses siguientes a la defensa del trabajo. Dar entrada a las empresas en los TFG es para la universidad una forma de acceso a los problemas y retos que enfrentan en el mercado. Tratar de ofrecer soluciones desde la universidad por medio de un TFG o TFM es para los estudiantes una forma de introducción al entorno profesional que enfrentarán.

Hay dos formas básicas de permitir el acceso de las empresas a este modelo. Puede ser el estudiante el que contacte directamente con la empresa de su interés, o puede ser la propia universidad la que ofrece este servicio a determinadas empresas relacionadas con los grados o postgrados donde se hace el TFG o TFM. En este último caso, ayuda que el departamento de prácticas o de orientación profesional contacte con las empresas con las que ya tiene relación, para poder explicar el modelo.

Para que los estudiantes puedan trabajar en un TFG que se ajuste a este modelo, es necesario que las empresas sean receptivas y entiendan que el trabajo que va a desarrollar el estudiante tiene las limitaciones propias de la falta de experiencia profesional. No obstante, a pesar de ello, las empresas obtienen las ventajas derivadas de tener a alguien enfocado en un tema de interés para la empresa. Ese estudio, además, no les supone ningún coste adicional. En realidad, lo que se espera de las empresas en estos modelos de TFG y TFM es una colaboración con el proyecto fácil de poner por obra. Bastaría con estar dispuestas a escuchar ideas y proyectos que los estudiantes puedan plantear para un posterior estudio en detalle por medio del TFG o TFM, y que puedan ser de su interés. También ayuda que las empresas ofrezcan a los estudiantes temas particulares ligados a su actividad. Esto puede brindar, además, la posibilidad de que los estudiantes accedan a los datos e información de la empresa que faciliten la realización del TFG, salvadas las cláusulas de confidencialidad necesarias. En algunos casos, las empresas pueden nombrar un co-tutor para orientar al estudiante en puntos concretos del trabajo. En estos casos, conviene que el académico que hace de director del trabajo invite a las reuniones que tiene con los estudiantes cuyos trabajos tutela, a estos profesionales. De esta forma, junto a las competencias académicas propias de la investigación y del razonamiento analítico, se van ya dando entrada a las competencias profesionales, al menos por la necesidad impuesta de integrar esta visión.

Algo parecido a lo anterior puede hacerse a la hora de calificar el trabajo. Las guías advierten que la responsabilidad de la calidad del trabajo es responsabilidad exclusiva del alumno, y que el tutor no es responsable de la entrega finalmente realizada, limitando su responsabilidad a orientar y supervisar la realización del trabajo y a participar en su evaluación. Dar entrada a operadores procedentes de la empresa, no sólo en la orientación del TFG o TFM, sino también en su calificación, contribuye enormemente a que los estudiantes integren esta visión en sus trabajos. Además, en la propuesta que hacemos, entre los criterios de evaluación del TFG o TFM se integra la visión aplicada y profesional del trabajo. De hecho, la plantilla de calificación final del TFG quedó así de la siguiente manera:

- La metodología empleada tuvo una ponderación sobre el total de la calificación final del 10%.
- El uso adecuado de fuentes de información en la elaboración del trabajo y sus citas ponderaba un 10%.
- La calidad del TFG o TFM, valorando la idea, el desarrollo de ésta y su contextualización dentro del campo de actuación de la titulación tenía asignado un 40% de la nota.
- La aplicación o adaptación posible de los conocimientos o temas tratados en el TFG o TFM al campo profesional, suponía un 20% de la nota final.
- La redacción, formato y estructura de la presentación del trabajo escrito representaba un 10% sobre la calificación.
- Las habilidades de comunicación, la puesta en escena de la defensa del proyecto y la calidad de la exposición ponderaba el 10% restante.

No será complicado, una vez dada entrada a las empresas como aquí se señala, terminar de adaptar algunos requerimientos para que estos TFG y TFM promuevan realmente el desarrollo de las competencias personales, académicas y profesionales.

4.3. Desarrollo de competencias personales en el modelo

Acometer la realización de un TFG o de un TFM es siempre una oportunidad para mejorar un sinnúmero de habilidades conectadas con unas competencias personales. El mismo proceso de realización de este tipo de trabajos es ya una oportunidad para adquirir o mejorar destrezas que nos perfeccionan. Medir la energía disponible, ser flexible, saber escuchar, fomentar la paciencia, adquirir la independencia necesaria, ser honesto, ordenado, íntegro viene inevitablemente asociado a la realización del TFG o del TFM. Ahora bien, es esencial ofrecer a los estudiantes sesiones previas que les permitan asumir el reto de convertir la realización del TFG o del TFM en un programa de desarrollo de competencias personales. Es más, es vital presentarles de modo animoso el conjunto

de competencias que será posible poner en juego. No detallarlas, o no darlas a conocer a los estudiantes, impide la orientación de estos trabajos hacia el propósito de intentar conseguir con ello la adquisición de competencias personales. Cuando los estudiantes escuchan hablar de iniciativa, responsabilidad, liderazgo o sociabilidad, como términos relacionados con la tarea que van a enfrentar, sus posibilidades de mejorar el enfoque hacia las competencias personales mejoran enormemente.

Hay una extensa lista de competencias personales que podrían añadirse a las citadas pero lo más importante es que los estudiantes que van a realizar estos trabajos entiendan bien que esa tarea debe encararse como un proceso de maduración personal por encima de lo demás. Es necesario insistir en que debe haber un crecimiento personal y darles la referida guía de competencias personales que se decida que deben intentar mejorar.

4.4. Desarrollo de competencias académicas en el modelo

El TFG en todos los estudios de grado, y su correspondiente TFM en los de master, forma parte del plan de estudios por lo que está fuera de toda duda que tiene una finalidad académica. Se entiende que este trabajo tiene la extensión suficiente como para exigir del estudiante un aporte académico relevante. En este caso, al pedirle también que asuma una visión profesional del mismo, en conexión con el mundo de la empresa, los conocimientos deben ofrecer soluciones a problemas reales. Como se observa, las competencias académicas necesitarán de las personales para la realización del trabajo, y están conectadas en este caso con las habilidades profesionales. Lo que contribuye a afianzar el TFG y el TFM como una forma concreta de modelizar un programa de desarrollo de estos tres tipos de competencias.

Sin entrar mucho en detalle, dado que cada programa debería ser el que determine exactamente qué competencias académicas desea destacar o priorizar en los trabajos, es obvio que no será complicado exigir algunas de ellas. La capacidad de análisis, estructuración de la información y capacidad de síntesis se combinarán con el análisis crítico y el numérico, junto con la necesaria capacidad de investigación para cerrar resultados.

En todo caso, en el programa que hemos creado, de entre todas las posibles competencias académicas, se priorizaron especialmente las tres siguientes:

- La capacidad de análisis.
- la capacidad de investigación.
- La capacidad de comunicación.

Los estudiantes fueron advertidos de ello, y recibieron además otro listado de competencias académicas que se entendía que podían ser adquiridas en el curso de la realización de estos trabajos finales. Se explicó a los alumnos que, dado que el TFG o el TFM esencialmente se entiende como un análisis procedente de una investigación, las tres citadas competencias eran irrenunciables.

No está por demás explicar a los estudiantes el proceso de la realización del TFG o del TFM que integre las competencias académicas requeridas. El camino es conocido, pero básicamente se trata de generar una inquietud personal por el estudio de alguna cuestión que requiera del alumno una profundización en el tema, mediante un proceso de investigación de la cuestión. El proceso debe permitir un análisis de la cuestión que finalmente termine concretando soluciones o conclusiones. Hemos detectado que los trabajos mejoran cuando el estudiante comprende bien que se enfrenta a un ejercicio intelectual valioso, donde la adquisición de los conocimientos se combina con la capacidad crítica, para una solución final coherente en sus conclusiones con todo el trabajo realizado. En nuestro modelo es esencial además pedirle al estudiante que incida en la aplicabilidad de la teoría o del estudio, para conectar las competencias académicas con las profesionales. También ayudó recordar que el TFG y el TFM son un ejercicio de síntesis donde se supone, como es lógico en alguien que está profundizando en un tema, que el estudiante dispone de una mayor hondura de análisis y de conocimientos que los que ha expuesto en el trabajo.

La labor del director del TFG o TFM y la persona que hace de enlace con la organización empresarial asociada, deberán tener clara que la adquisición de las competencias académicas es una parte esencial del propósito del TFG o TFM. Con frecuencia la dirección de estos trabajos

queda exclusivamente orientada a señalar cuestiones relacionadas con los contenidos. Es necesario también que los directores de estos trabajos orienten a los estudiantes también en la forma en que debe realizarse la investigación como para el desarrollo de las competencias académicas. Se trata por tanto de orientar, no solamente en el qué, sino en el cómo. Esto ayudará a los alumnos de los grados y másteres a plantearse las cuestiones de la manera correcta, a aprender a llevar la investigación, manejando las dimensiones del problema que se desea abordar, priorizando unas cosas sobre otras, definiendo el análisis de todas las soluciones posibles. En particular, hemos detectado que sirve mucho al desarrollo de estas competencias académicas orientar a los estudiantes para centrarse en los aspectos clave, aprendiendo a cerrar los caminos colaterales que pueden ir apareciendo.

Como se observa, es necesaria una cierta coordinación entre todos los implicados en la dirección de estos trabajos como de forma que todos los estudiantes puedan recibir el mismo nivel de orientación en orden a potenciar el desarrollo de las competencias académicas propiciadas por el TFG o el TFM.

4.5. Desarrollo de competencias profesionales en el modelo

Ya nos hemos referido con anterioridad a las conexiones sinérgicas que pueden darse entre la Universidad y la empresa. Obviamente, las competencias personales y las competencias académicas están presentes en la universidad de una manera mucho más natural que las profesionales. Con todo, el ejercicio de identificación de competencias presentes en cada uno de los espacios de interés de los estudiantes detectó que varias de las competencias propias del espacio profesional están presentes también en los espacios personales y académicos. Por ejemplo, la planificación y capacidad de organización es una competencia personal, pero también académica y por supuesto profesional. Es por ello una competencia de gran espectro, presente en los tres espacios que nos interesa alcanzar, y es claro que el TFG o el TFM son una buena herramienta para trabajar ambas competencias. Esto, además de facilitar la integración de los tres espacios señalados, nos pone sobre la pista de que tampoco las competencias y el espacio profesional son un elemento

especialmente alejado de la universidad. En tanto en cuanto que las competencias profesionales pueden estimularse por medio de procesos formativos no son algo alejado de la universidad.

Volviendo ya a la herramienta escogida para el desarrollo de las competencias propuestas destacamos el hecho de que un estudiante que realiza su TFG o TFM en conexión con el mundo profesional obtiene muchas ventajas. Este escenario de trabajo permite a los alumnos socializarse con otras personas, compartiendo no sólo conocimientos o datos, sino también intereses por los procesos y problemas que el mundo profesional plantea. Esta posición es la que ayuda a nuestros estudiantes a trabajar las competencias de orden profesional: un sano espíritu de competencia, un interés por la novedad y su comercialización, una orientación al cliente y al mercado, la integración y medición de los riesgos posibles, la tolerancia al estrés, o la medición de la eficiencia, entre muchas otras. De nuevo, deberán ser los coordinadores de la asignatura de TFG o TFM, en conexión con las personas de enlace en las empresas, las que determinen cuáles de estas competencias profesionales serán priorizados para favorecer su estimulación

Los estudiantes, por su parte, deberán aprender a generar soluciones que estén de acuerdo con lo que se desea conseguir en el entorno profesional y de mercado. Hemos detectado que esto ayuda a plantear trabajos realistas, posibles, con aplicaciones respaldadas por lo que la realidad del momento permite, desterrando trabajos fantasiosos más propios de la ciencia ficción que de otra cosa.

Por último, señalamos también que ha sido buena experiencia ofrecer a los estudiantes en todo lo relativo al TFG y al TFM un trato menos académico y más profesional. Nos referimos sobre todo a que han sido tratados como lo serían en una empresa en lo relativo al cumplimiento de plazos, como aspectos formales como cumplimiento de normativa como reuniones. Esto ha ayudado enormemente a mejorar la visión que los estudiantes tienen de estos trabajos finales. En relación con las competencias profesionales, al asimilar su realización a la entrega de informes o estudios propios del entorno profesional al que se van a enfrentar en los meses siguientes

5. RESULTADOS

Se recordará que el interés de este modelo reside en tratar de estimular las competencias que están mayormente presentes en el entorno personal del estudiante, a la vez que en el académico y en el profesional. Aquellas competencias que se han identificado presentes en los tres espacios tienen por tanto un mayor interés porque su alcance es mayor. En cierta forma, estas competencias pueden considerarse transversales, no en el sentido clásico en que las denominamos así, sino en en tanto que alcanzan tanto el espacio personal del estudiante, como el académico y el profesional. En educación superior la estimulación de las competencias transversales es un tema considerado de altísimo interés, independientemente de si son o no consideradas como lo hacemos aquí (Rullán, 2010; Puschel, 2007).

El TFG y el TFM se han demostrado muy eficaces para propiciar, como venimos explicando, el desarrollo de las competencias personales, académicas y profesionales. Pero algunas de esas competencias, que entendemos como transversales o de gran impacto, pueden estimularse con buenos resultados por medio de estos trabajos finales. En concreto, en nuestro modelo esas competencias transversales han sido:

- La capacidad de comunicación.
- La capacidad de análisis.
- La capacidad de organización.
- La creatividad.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de compromiso con la tarea.
- El orden.
- El trabajo en equipo.
- La gestión de tiempos y plazos.
- El control del estrés.

Estas son las competencias que mejoran el espacio personal, académico y profesional de los estudiantes que realizan un TFG o TFM bajo este modelo de desarrollo de competencias. Esta pendiente comprobar que es correcta la intuición de que los estudiantes que mejoraron más estas capacidades obtuvieron también mejores calificaciones en sus trabajos.

Desde luego, nuestra investigación admite modelizaciones similares, que den entrada a otras competencias, o que utilicen otras herramientas para su desarrollo. De hecho, como se recordará, nosotros mismos hemos ofrecido otras posibles herramientas por su capacidad para llegar a los tres tipos de competencias que interesaban. La aplicación concreta del modelo se ha llevado a cabo en trabajos del área de Ciencias Sociales, en particular en los grados de ADE, y de Derecho y ADE, con lo que es posible que sea necesario hacer pequeñas adaptaciones particulares para trasladar el modelo a otros grados y másteres.

Este modelo de herramienta se demostró útil también como mecanismo para promover sinergias entre los tres agentes participantes: las empresas, la universidad, y los estudiantes. Se desarrollaron ideas y soluciones a problemas reales, de un modo nuevo y abierto, dinámico y más adecuado a la actualidad. Además, los TFG y TFM recibieron un enfoque más de corte académico en lo relativo a la investigación, mientras que en lo relativo al cumplimiento de plazos, reuniones, normativas, organización del trabajo y entregas el enfoque fue más profesional.

En cuanto a los contenidos y a la formulación de soluciones se cubrieron las expectativas de llegar a ofrecer un valor añadido. Sobre todo se hizo como se deseaba es decir, por medio de conocimiento aplicado, favoreciendo la adquisición en los estudiantes de una cierta experiencia profesional, sobre todo en lo relativo a la relación establecida con la empresa para el desarrollo de los trabajos. Los contactos personales realizados, en un momento en el que es inminente su incorporación al mercado laboral, permitieron el desarrollo concreto de competencias profesionales, pero también y a la vez, de las personales y académicas.

Los resultados son alentadores, sobre todo teniendo en cuenta que se ha utilizado tan sólo una herramienta posible de entre las citadas, y que se ha aplicado de forma pionera a modo de test con sólo los TFG de dos grados. Pero los resultados ya apuntan a que esta herramienta podrá jugar un papel clave en el desarrollo de las competencias, además de permitir a la universidad generar retornos sobre estudiantes y profesionales.

6. CONCLUSIONES

Cerramos el trabajo animando a otros colegas a ofrecer otras herramientas de aprendizaje basadas en el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales.

Al mismo tiempo, señalamos que la herramienta escogida para la implementación del modelo de desarrollo de competencias propuesto puede alcanzar algunos otros objetivos que van más allá de los inicialmente propuestos. Nos referimos a las ventajas derivadas de permitir que la Universidad abra sus puertas a la sociedad en modelos de transferencia de mayor amplitud. Poner la capacidad investigadora de los estudiantes al servicio de retos que provienen de fuera de la universidad es una forma de apertura muy formativa para todos.

Además, ha quedado claro que este modelo basado permite que los estudiantes desarrollen competencias en tres espacios de su interés que, de otro modo, sería casi imposible estimular desde otras herramientas o asignaturas. La localización de competencias que están presentes en los tres ámbitos de nuestro estudio puede servir para animar otros modelos. Además, a partir de aquí, se podrán utilizar herramientas alternativas para este mismo propósito. En esta línea de trabajo, cerramos este aporte señalando que hemos empezado a explorar las posibilidades que ofrece, sobre esta misma base, adaptar a este modelo de competencias los entornos de Aprendizaje-Servicio presentes en la universidad.

7. REFERENCIAS

- Álvarez P. R., González, M. C. y López, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30 (2), 7-20.
- Ayza, M. R., Rodríguez, M. F., Dubreuil, G. E. y Cebrián, M. D. M. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *REDU Revista de docencia universitaria*, 8 (1), 74-100.
- Domingo, J. R. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de docencia universitaria*, 6 (1).

- Martínez, G. M. F. (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Revista de Innovación Educativa*, 2 (2), 18-27.
- Maura, V. G. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *En-clave pedagógica*, 8.
- Puschel, M. A. Q., Steffen, M. S. R., Guzmán, A. X. S., Vegas, H. W. S. y Niklitschek, J. R. T. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (5), 4.

¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES

BOHDAN SYROYID SYROYID

Universidad de Castilla–La Mancha

1. INTRODUCCIÓN: EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

El Trabajo Fin de Máster (TFM) es un texto académico producido por un alumno de forma autónoma y supervisado por un profesor universitario doctor que cumple la función de tutor y/o director. En términos de investigación, el TFM representa el nivel previo a una tesis doctoral. En el sistema educativo español, el TFM lleva pocos años en su existencia, puesto que la normativa que lo estableció de forma generalizada se aprobó en el año 2007 (Real Decreto 1393/2007). Esta relativamente corta vida ha hecho que aún existan bastantes disparidades y desacuerdos entre departamentos y universidades en relación con lo que realmente es y a lo que supone un TFM. Las características del TFM son muy variables y dependen en gran parte de la normativa de cada máster, así como de los profesores que supervisan y evalúan dichos trabajos. Generalmente, las tesis y los trabajos académicos son considerados como parte de la *literatura gris*. Algunos autores utilizan el término *literatura gris* para indicar que los trabajos fin de máster no están publicados de forma convencional comercial o gratuita mediante una editorial, su acceso puede resultar problemático ya que los propios alumnos cuentan con los derechos de autoría y pueden no tener intención de publicar o difundir su trabajo (Montes de Oca Montano, 2018).

Con el auge del movimiento *Open Access*, cada vez es mayor la cantidad de repositorios universitarios que ponen a disposición de todo el público los TFM defendidos en sus universidades, con la autorización previa de los alumnos. Otro formato de publicación, aunque menos

frecuente, es el artículo científico derivado del TFM. De este modo, la investigación realizada en un TFM va encontrando canales para llegar a la comunidad científica. En Google Scholar cada vez son más los TFM que figuran en los resultados de búsqueda estimulando a los propios investigadores a consultarlos y citarlos. Se invita al propio lector a introducir las palabras “Trabajo Fin de Máster” en Google Scholar para comprobar que los resultados que aparecen con mayor frecuencia son los propios textos de TFM publicados por diversas universidades, siendo menor el número de publicaciones científicas sobre las características, los enfoques y la problemática del propio TFM, como objeto de estudio.

En castellano, el número de publicaciones en Scopus es casi inexistente sobre este tema. Rodríguez Torres (2012) presenta unas reflexiones sobre la integración del TFM a partir de las reformas producidas en la legislación que crearon el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Se concluye que el TFM como trabajo de investigación original sobre un aspecto educativo continúa siendo la opción menos explorada, siendo más habitual encontrarse el TFM como una memoria de prácticum o una propuesta didáctica. Por otro lado, el artículo de Fidalgo et al. (2019) presenta un proyecto de innovación docente, consistente en la creación de una serie de seminarios orientados a los alumnos que se encuentran en proceso de redacción de un TFM. A través del análisis de los resultados pre/post se concluye que la participación en estos seminarios ha ayudado a reducir la ansiedad y el estrés de los alumnos y a mejorar su autoeficacia y rendimiento académicos.

En Scielo, el número de publicaciones para el término de búsqueda “Trabajo Fin de Máster” no parece incrementar significativamente. El artículo de Gómez-Trigueros (2021) propone un estudio a partir de las puntuaciones de un cuestionario de satisfacción completado por 162 alumnos del Grado en Maestro de Primaria y del Máster del Profesorado de Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Con este estudio se identifican áreas fuertes y áreas de mejora en la tutorización de los TFM. Además, se definen cinco dimensiones

para ser desarrolladas por un director de TFM, a saber: personal (empatía, interacción, amabilidad, motivación, apoyo), académica (formación, conocimientos, recursos, preparación, respuesta de dudas), burocrático-administrativa (información actualizada, conocimiento de normativa, recursos legales, plazos administrativos, procesos burocráticos), organizativa-profesionalizante (organización de cronograma de entregas, distribución de tiempos, orientación sobre los plazos, orientación para la labor docente, información sobre la labor docente) y técnica-comunicativa (respuestas ágiles, resolución de dudas, gestión del correo, gestión de la plataforma universitaria, manejo de tecnologías).

Dialnet, nos aporta 14 libros de un total 916 documentos para el término de búsqueda “Trabajo Fin de Máster”. En la Tabla 1 se pueden observar los títulos de los libros publicados en los últimos 10 años (2011-2021). Por sus títulos, uno puede ver como estos libros están orientados a proporcionar ayuda al alumnado que realiza el TFM, aportando pautas y guías para todos múltiples aspectos técnicos referentes a la estructuración, metodología, elaboración, referenciado y defensa.

TABLA 1. *Libros publicados en castellano sobre Trabajos Fin de Máster.*

Año	Autor(es)	Título	Editorial
2011	Gemma Muñoz-Alonso López	Estructura, metodología y escritura del trabajo fin de máster	Escolar y Mayo
2012	María Paz García Sanz, Pilar Martínez Clares (coords.)	Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster	Universidad de Murcia
2013	Luis María Romero Flor	Elaborar y presentar trabajo fin de grado, máster y tesis doctorales Guía práctica	Editorial Académica Española
2013	José Antonio Mirón Canelo (coord.)	Guía para la elaboración de trabajos científicos grado, máster y postgrado	Rego
2015	María Luisa Rodríguez Moreno, Juan Llanes Ordóñez (coords.)	El trabajo de fin de máster. Fases para su elaboración y sugerencias para evaluarlo	Universitat de Barcelona
2015	Gemma Muñoz-Alonso López	Cómo elaborar y defender un trabajo académico en humanidades	Bubok
2016	Iria da Cunha Fanego	El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación	Universitat Oberta de Catalunya
2016	Claudia Caicedo; Xavier Pastor (dir.)	¿Cómo elaborar un trabajo final de máster?	Universitat Oberta de Catalunya

Año	Autor(es)	Título	Editorial
2017	Oriol Amat Sala, Alfredo Rocafort Nicolau (co-ord.)	Cómo investigar: Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación.	Editorial Profit
2018	Félix Requena Santos, Luis Ayuso Sánchez, José Fernando Troyano Pérez (coords.)	Estrategias de investigación en las ciencias sociales fundamentos para la elaboración de un trabajo de fin de grado o un trabajo de fin de máster	Tirant lo Blanch
2019	Alejandro Egea Vivancos, Sebastián Molina Puche, José Montea-gudo Fernández, M ^a Dolores Palazón Botella	Manual de trabajo de fin de máster en didáctica de las ciencias sociales (máster en formación del profesorado)	Universidad de Murcia
2020	Orfelio Gerardo León	Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 7. ^a para los trabajos de fin de Grado (TFG), trabajos de fin de Máster (TFM), tesis doctorales y artículos de investigación (5 ^a edición)	Garceta
2021	Ángel de Juanas Oliva, María del Carmen Ortega Navas, Francisco Javier García-Castilla (coords.)	Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa	Octaedro
2021	José Sánchez Pérez	Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso	Atelier

Fuente: elaboración propia a partir de búsqueda en la base de datos de Dialnet.

Centrémonos en los dos libros publicados en 2021. El libro coordinado por Ortega Navas et al. (2021) presenta un total de 22 capítulos que se articulan en cuatro ejes temáticos: (1) presentación del TFM y pasos previos, (2) primeros pasos, (3) desarrollo del TFM, (4) recursos para la realización del TFM. En este manual se alternan capítulos más orientados a la proporción de indicaciones prácticas para el alumno que realiza el TFM – la gestión de las referencias, la presentación de resultados, la elaboración de conclusiones – frente a otros capítulos más reflexivos como, por ejemplo, el análisis del contexto y posibilidades socio-educativas del TFM. Con ello, el carácter del libro parece tener una orientación más académica y estar orientado a profesores.

Por otro lado, el libro de Sánchez Pérez (2021), presenta un enfoque más directo e instructivo. La premisa del libro es que resulta inviable

aportar una formación individualizada por parte del tutor o director del TFM a cada uno de los alumnos sobre cuestiones básicas comunes relativas a la investigación. Con ello, el libro intenta aportar esta información básica común a los alumnos: elección de un tema, búsqueda de fuentes fiables, procesos de citación, formulación de objetivos, metodologías de investigación y la defensa del TFM. El libro de Sánchez Pérez parece contar con una orientación más clara como manual didáctico o libro de autoayuda para alumnos que se encuentren en el proceso de elaboración de su TFM.

En el presente capítulo se profundizará en el TFM desde el área de las humanidades donde los TFM tienden a ser pequeños monográficos (ca. 20.000 palabras de cuerpo de trabajo). Estos trabajos normalmente hacen uso de metodologías no experimentales y presentan sus resultados tras una lectura profunda, crítica y especializada sobre los textos publicados sobre el objeto de estudio seleccionado y las disciplinas afines. Algunas de las metodologías más habituales son el análisis documental, las entrevistas y los cuestionarios, las técnicas autoetnográficas, por citar algunas. Como indica Tara Brabazon (2016) la lectura es fundamental en los trabajos académicos, pero con el advenimiento de lo que denomina la *Academia de Google*, la lectura de textos científicos complejos en los alumnos ha decaído significativamente. En humanidades, los alumnos leen y referencian más y más a menudo, fuentes de dudoso rigor científico (blogs, wikis, webs divulgativas, vídeos de YouTube...). La calidad de la escritura es completamente dependiente de la calidad de la lectura y la calidad del material leído.

2. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ESCRIBIR UN TFM?

El Real Decreto 1393/2007 indica en el artículo 15.3. que un TFM tendrá entre 6 y 30 créditos ECTS. Esta cifra varía en función de si el máster cuenta con 60 créditos ECTS, un curso académico, o 120 créditos ECTS, 2 cursos. Según la normativa, el TFM puede ocupar entre el 10 y 25 por ciento del número total de créditos de un máster. Esto significa que, en programas de un año, el TFM tendrá entre 6 y 15 créditos ECTS y en programas de dos años, entre 12 y 30 créditos ECTS. ¿Cuántas

horas de trabajo por parte del alumno significan estas cifras? En el sistema universitario español, 1 crédito ECTS es a menudo tomado como unidad de referencia para 25 horas de trabajo autónomo por parte del alumno. Desde el punto de vista del marco legal, un TFM en el sistema español necesita para su elaboración entre unas 150 y 375 horas para programas de un año y entre 300 y 750 horas para programas de dos años. El caso más frecuente, en cambio, son los másteres de un año con un TFM de 6 créditos ECTS, es decir, 150 horas. 150 horas implican 50 días – poco menos de dos meses de trabajo – con una jornada de 3 horas diarias. En cambio, si consideramos el TFM como un trabajo a tiempo completo (40 horas semanales) obtenemos 3 semanas y 4 días. Ahora bien, ¿cuántas horas necesita un alumno en realidad para escribir un TFM? ¿son 150 horas suficientes?

Realizar una estimación aproximada de cuántas horas se tarda en escribir un TFM es bastante complejo, puesto que esta cifra depende de múltiples factores. Bastantes universidades incluyen el límite de 60 páginas (de introducción a conclusiones, excluyendo referencias y anexos) para definir la extensión máxima de un TFM. Otros programas además indican un límite inferior (35 o 40 páginas). Sería interesante realizar un estudio cuantitativo sistemático para obtener unas cifras más reales sobre cuál es esta extensión. No obstante, un factor que no se suele tener en cuenta es que los anexos en el área de las humanidades a menudo pueden ensanchar la extensión del trabajo hasta las 80, 120, e incluso en algunos casos puntuales, más de 150 páginas.

Definido el número de páginas, habría que convertir a palabras dichas páginas. Es bien sabido que el número de palabras por página depende del tipo de fuente, su tamaño, el interlineado y los márgenes, entre otros factores. Con la estimación de 350 palabras por página, el TFM debería ocupar entre 12.250–21.000 palabras. La velocidad media de tecleo de palabras de un usuario de ordenador intermedio está entorno a las 20 palabras por minuto. Es decir, se escribir 12.250 palabras en poco más de diez horas, mientras que 21.000 palabras en diecisiete horas y media. Si la velocidad de escritura es el doble (40 palabras), divídanse estas figuras por la mitad (entre cinco horas y poco menos de nueve horas). Si bien estas cifras puedan dar alguna esperanza para quien se haya

dejado su TFM para terminarlo días antes del depósito, la realidad es bien diferente. Escribir un TFM en humanidades significa realizar un proceso de lectura y reflexión crítica, de investigación, de profundización. Un TFM no es una novela, ni un texto divulgativo. Un TFM es un trabajo de investigación. Con ello, la velocidad de escritura puede caer a 125–250 palabras por hora lo cual es una velocidad de 2–4 palabras por minuto. Estas velocidades implican 49–82 horas para redactar 12.250 palabras y 84–168 horas para un trabajo de 21.000 palabras. De todos modos, si se desea escribir 40 palabras por minuto o incluso velocidades superiores durante un tiempo prolongado, además de desarrollar una técnica mecanográfica, hay que saber muy bien sobre lo que se desea escribir y para ello no hay atajos: hay que organizar las ideas, leer bien y pensar mucho.

Otra manera de estimar el tiempo necesario para completar un TFM es partir de una estimación de la velocidad de lectura, en torno a 135 palabras por minuto (ppm). Un artículo de investigación – generalmente de en torno a 8.000 palabras – podría completarse en una hora. A partir de estas cifras, uno podría deducir que un alumno sería capaz de leer 30 artículos en 30 horas, y 100 artículos en 100 horas. En cambio, nos encontramos con una problemática similar a la escritura, no todos los textos pueden ser sometidos a una lectura comprensiva a velocidad de 135 ppm. Más aún cuando no existen hábitos saludables de lectura previos. Los textos complejos realmente requieren de una lectura y relectura sosegada que puede reducir el ritmo de lectura a 80 ppm o incluso 30 ppm, si se toman anotaciones o notas de campo. Este punto es particularmente delicado puesto que la lectura es un acto indispensable en los TFM de las humanidades, si bien también es el caso de las ciencias. A menudo los textos clave pueden estar en un idioma distinto al español – de forma dominante en inglés – afectando los ritmos de lectura consecuentemente. Además de la lectura de otras fuentes, no debemos olvidar que el propio TFM debería de ser leído por el propio alumno al menos dos veces antes de su depósito realizando correcciones de forma, contenido y expresión.

Todo este enfoque cuantitativo parece desvirtuar y pervertir la propia esencia de un TFM y de la naturaleza de la investigación. La calidad de

un TFM debe ser medida por sus ideas y las ideas necesitan de tiempo para su concepción, maduración y plasmación en el papel. Si bien, las técnicas de escritura y lectura rápida pueden mejorar el proceso de elaboración de un TFM, escribir o leer a una velocidad demasiado elevada puede afectar a la calidad del TFM si no se realiza un entrenamiento específico. ¿Qué otras variables hay más allá de la lectura y la escritura? Si la lectura y escritura supone la base de la investigación en humanidades, se podrían enumerar las siguientes:

- Leer y comprender de forma precisa la normativa del TFM
- Contactar con el tutor durante todas las fases clave del TFM
- Seleccionar, acotar y definir el tema u objeto de estudio
- Formarse en técnicas metodológicas e instrumentos de investigación necesarios
- Formular los objetivos de la investigación
- Diseñar la metodología y el plan de investigación
- Trabajar en archivos o consultar fuentes primarias
- Buscar sistemáticamente en bases de datos bibliográficas
- Tomar notas de campo sobre las lecturas y la investigación realizada
- Enviar borradores al tutor y realizar las correcciones oportunas en base a las correcciones del tutor o director del TFM
- Organizar las ideas y contenidos sobre los que escribir
- Recuperar, adaptar, diseñar o crear figuras, tablas o anexos
- Aplicar los instrumentos para el análisis de datos (encuestas, entrevistas...)
- Procesar, interpretar, discutir y analizar los datos recuperados en el análisis

- Sintetizar, relacionar y desarrollar las ideas clave que articulan el discurso
- Revisar que todas y cada una de las citas y referencias se adhieren a las normas establecidas en la guía o estilo seguido
- Aprender a utilizar algunas funciones avanzadas de edición en el procesador de texto para maquetar, formatear y editar el documento final

Volviendo a la pregunta inicial – ¿cuántas horas se tarda en escribir un TFM? – la respuesta que obtenemos es que depende de las metodologías empleadas, las capacidades de investigación del propio alumno y la propia calidad y rigor de la investigación. Una estimación muy optimista para un TFM express podría concebirse en 150 horas: 30 horas dedicadas a lecturas, 30 horas a reflexión y análisis, 60 horas a escritura y 30 horas a edición, revisión y maquetación. No obstante, una mínima profundización en el objeto de estudio, así como una aplicación de algunas técnicas de investigación más elaboradas, fácilmente puede triplicar o decuplicar las horas de trabajo a 450 o 1500 horas.

2. Y SI SALE MAL... Y OTRAS INFAMIAS DEL TFM

Estas estimaciones siguen siendo bastante optimistas y presuponen que no va a ocurrir ningún tipo de contratiempo u obstáculo durante el proceso de la investigación y elaboración del TFM, en cuyo caso, estas cifras podrían verse nuevamente incrementadas. Se puede concluir que, para la mayoría de los casos, 150 horas son realmente insuficientes para la realización de un TFM con unos mínimos estándares de calidad. Con ello, es bastante recomendable que los programas de máster asignen un mayor número de créditos al TFM. El máximo legal actual son 375 horas (15 créditos ECTS) para programas de un año y 750 horas (30 créditos ECTS) para programas de dos años. Este paso es clave para que estas asignaturas se reconozcan legalmente y se valoren las horas de trabajo que un alumno dedica a la finalización de un máster.

Por otro lado, existen bastantes tareas que hacen perder el tiempo al alumno y uno de los principales distractores es internet, las redes

sociales y el bombardeo constante de información a través de los smartphones. El alumno no puede dividir su atención de forma constante y son varios los estudios que apuntan a que saltar de una tarea afecta negativamente al rendimiento (Pashler, 1994, Levy y Pashler, 2001, Leroy, 2009). El famoso concepto de multitarea o multitasking es una impresión subjetiva que puede aumentar el nivel de ansiedad y estrés al no poder completarse una tarea, cuando ya se inicia la siguiente. Cuando el ser humano necesita realizar dos tareas de forma consciente al mismo tiempo, su atención se va alternando entre una tarea y otra, con lo que la velocidad de rendimiento empeora, porque se tienen que tomar las decisiones de cambiar de tarea, mientras que la primera tarea se sigue procesando. Este fenómeno se conoce como el periodo refractario psicológico (PRP).

Además de los propios distractores presentes en el instrumento de trabajo, el ordenador, no son menos frecuentes los distractores presentes en el entorno físico: ruidos del entorno familiar, contaminación acústica procedente de la calle, personas que necesitan de nuestro cuidado y atención (mayores o niños), las actividades habituales de la vida diaria, las obligaciones de un trabajo principal, entre un largo etc. En este sentido, es fundamental conseguir extraer bloques de tiempo que requieran de una dedicación y concentración exclusiva al TFM, reduciendo al mínimo el número de distractores. Para completar un TFM en los plazos estipulados, sería muy recomendable dedicar al menos 2–3 horas diarias sin distracción y con máxima concentración.

En bastantes casos, esto puede ser imposible con los modos de vida, obligaciones y horarios actuales de un alumno. El propio alumno debe reflexionar sobre cuál es la prioridad más importante en cada caso. Para dedicarse al TFM con cuerpo y alma, hay que pedir ayuda y delegar responsabilidades de nuestra vida cotidiana. Las horas de menor número de distracciones y mayor concentración suelen ser las primeras horas de la mañana. Dedicar las primeras horas del día al TFM, puede ser una estrategia efectiva para realizar un avance significativo continuado. A veces, realizar este empujón en las primeras horas del día hace que la conciencia se tranquilice independientemente de si se pueda sacar tiempo o no durante el día. Son múltiples los escritores que tienen

una rutina estable de escritura por las mañanas con una productividad muy elevada (Haruki Murakami, Kurt Vonnegut, por citar algunos). La investigación de Ericsson et al. (1993) confirma que el rendimiento en las actividades intelectualmente exigentes mejora en las mañanas.

Además, procrastinar el TFM a lo largo del día, puede generar un malestar psicológico acompañado de reproches. Los reproches son un factor psicológico importante que agrava el rendimiento. A menudo se dan casos de alumnos que exteriorizan su malestar, confesando y culpabilizándose acerca de haber realizado un progreso insuficiente y aportando una larga lista de excusas. Este tipo de autodiálogo destructivo puede ser muy perjudicial no sólo para el progreso adecuado del alumno, sino que también para las demás facetas de la vida Schwartz (1986) publicó un célebre estudio titulado *El dialogo interno: Sobre la asimetría entre los pensamientos de afrontamiento positivos y negativos*, donde argumenta que los efectos del pensamiento negativo mucho más perjudiciales y pronunciados que los beneficios de un pensamiento positivo. Con ello, sugiere que hay que priorizar en evitar los pensamientos negativos debido a la magnitud de su impacto psicológico.

El perfeccionismo es otro gran enemigo del rendimiento. A menudo, se intenta hacer todo al mismo tiempo, intentando dejar párrafos definitivos en un primer borrador, combinando tareas muy diferentes: escritura y edición. Este método es bastante lento y costoso. El estudio de Deane et al. (2018) concluye que el proceso de escritura académica es en sí un proceso complejo multitarea. Indica que saltar entre estas tareas ralentiza considerablemente el rendimiento. Conviene diferenciar al menos tres fases en este proceso: (1) pensar y conceptualizar las ideas, (2) escribir de forma rápida el primer borrador (*drafting*), y (3) editar el borrador hasta obtener la versión final. Un método que puede resultar bastante efectivo es la redacción de múltiples encabezados y sub-encabezados para organizar las ideas principales que se deseen desarrollar. Esta estructuración facilitará la posterior escritura haciendo que cada encabezado se convierta en un párrafo. Una vez terminado el capítulo o el TFM se pasará a la edición de la expresión y los aspectos formales. Las ideas deben fluir en el proceso de escritura. Una continuada revisión y reescritura de una frase o un párrafo durante la fase del primer

borrador puede afectar negativamente al desarrollo de ideas y la velocidad de producción del manuscrito final.

3. LA BOLA DE CRISTAL: EL DESCONOCIMIENTO Y LAS SUPOSICIONES

Nos hemos centrado en el alumno, protagonista del TFM, pero existen otros dos agentes clave: el tutor o director del TFM y el tribunal de evaluación en la defensa. Cada uno de estos agentes suele suscitar un número amplio de preguntas en el alumno acerca del funcionamiento real del engranaje que hay detrás de un TFM. Este desconocimiento puede hacer a que el alumno forme múltiples suposiciones sobre posibles escenarios sobre el resultado y proceso del TFM: ¿le va a gustar o no el borrador que le voy a entregar a mi director? ¿el tribunal me hará preguntas difíciles? ¿aprobaré el TFM? En algunos casos, la búsqueda continuada de suposiciones puede convertirse en paralizadora haciendo que se pierda bastante tiempo – dentro del escaso tiempo disponible – intentando adivinar las intenciones y preferencias del director y el tribunal.

Al mismo tiempo, como señalan Vehviläinen y Löfström (2016) existe un importante elemento intuitivo de anticipación en el proceso de supervisión que el propio director debe tener en cuenta. Esta anticipación la denominan como “la bola de cristal”, entendida como la necesidad de diagnosticar y predecir el proceso de trabajo del alumno. Cuando se dan recomendaciones o indicaciones sobre el trabajo del alumno, estos comentarios pueden ser interpretados de diversas maneras por el alumno. El director de TFM no puede responsabilizarse sobre los hábitos personales de trabajo del alumno, su motivación y el día a día en el proceso del desarrollo del TFM.

El TFM requiere de una gran cantidad de horas de dedicación por parte del tutor o director. En el sistema belga, por ejemplo, los TFM son supervisados por alumnos que cursan algún programa de doctorado con beca – equivalente al profesor ayudante en el sistema español – o por doctores matriculados en programas postdoctorales. A estos alumnos predoctorales o postdoctorales se les denomina TA (*Teaching*

Assistent) y reciben una formación especializada para la supervisión de los TFM. Con ello, el propio profesor responsable de un TFM (promotor) cuenta con la ayuda de un supervisor que se encarga de guiar a un alumno en la redacción de su primer trabajo de investigación. En el sistema belga, el Trabajo Fin de Grado (TFG) es poco generalizado obteniéndose el Grado de tres años tras superar todas las asignaturas de la programación.

En el sistema español en cambio, el TFM es supervisado por un profesor doctor, con lo que no se cuenta con la ayuda de una segunda persona en contrato predoctoral o postdoctoral para la supervisión. Con ello, el número de horas invertidas por un director comprometido con su TFM puede ser muy grande, si bien el reconocimiento de las horas docentes es escaso. Tras consultar la normativa de varias universidades públicas, la supervisión de un TFM es reconocida aproximadamente entre 0,4 y 1 créditos LOU, es decir de 4 a 10 horas. Al igual que con el tema de la extensión de un TFM, sería interesante realizar un estudio cuantitativo sistemático para poder conocer cuántas horas son reconocidas al profesor universitario por dirigir un TFM con una muestra a nivel nacional. En algunas universidades, como en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, el número de horas por supervisión por cada TFM se reduce cuando el número de TFM supervisados aumenta.

La pregunta que nos concierne es ¿cuánto se tarda realmente en supervisar un TFM? Al igual que con las estimaciones anteriores sobre la redacción del TFM, las cifras que se aportarán aquí son orientativas y dependen de múltiples factores, así como la dedicación y el nivel de compromiso de la supervisión. Un aspecto bastante común en la normativa de los TFM es que se deben garantizar al menos 3 tutorías con el director de TFM. Normalmente, estas tutorías oscilan entre 30 y 60 minutos, si bien puedan darse casos en los que se presenten tutorías más breves o más largas. Algunos profesores suelen ser bastante estrictos con este límite de tres tutorías, si bien un gran número de profesores suele ofrecer tutorías adicionales. El problema de las 3 tutorías se convierte en aparente cuando el alumno carece de una formación sólida en metodologías y no dispone de una experiencia investigadora previa. En estos casos el alumno puede necesitar de un seguimiento semanal y para

ello las tutorías individuales podrían suponer de 10 a 15 horas de trabajo del director, superando la dedicación reconocida por TFM.

Por ello, en el caso de supervisar múltiples TFM los profesores pueden recurrir a las tutorías colectivas semanales. Este método en formato telemático puede permitir a los alumnos a mejorar el rendimiento de sus TFM. El hecho de ver las correcciones en el trabajo de otros permite extrapolarlas al trabajo propio. Esto facilita a que el profesor no tenga que repetir las mismas correcciones generales de formato y enfoque una y otra vez a cada alumno. Además, los alumnos suelen valorar positivamente la oportunidad de relacionarse entre sí. Con ello, se puede generar un clima positivo donde los alumnos se sientan integrados en una comunidad educativa donde se pueden compartir dudas, inquietudes y preocupaciones. El TFM de por sí es un trabajo académico autónomo que requiere de un número importante de horas de dedicación en soledad. El poder estar en una comunidad de personas que se encuentran en una situación similar puede ayudar a construir resiliencia frente a las adversidades. Los éxitos y el progreso de un compañero pueden convertirse en un factor estimulante para avanzar en el TFM propio. El estar integrado en una comunidad permite a que los alumnos compartan experiencias, técnicas, herramientas y estrategias que les hayan funcionado en la elaboración de su TFM.

Además de las tutorías, el director del TFM debe aportar comentarios sobre los borradores enviados por el alumno. ¿Cuántos borradores deben revisarse? En algunos programas de máster se establece un mínimo de dos borradores más el depósito final. Revisar un borrador lleva más tiempo que simplemente leer un texto académico. Una revisión en profundidad debería requerir de una lectura de cada una de las fuentes referenciadas, además del texto principal, una reflexión y evaluación premeditada de los contenidos, para poder organizar las ideas y aportar una retroalimentación clara y concisa. Revisar un borrador final con este nivel de profundización podría llevar más de 40 horas. Dada la inviabilidad de este enfoque en el contexto práctico, los TFM suelen ser revisados con una lectura anotada de principio a fin. Dicha revisión puede demorarse, dependiendo del número de correcciones y la extensión del manuscrito, de 4 a 8 horas. Dado que estas cifras siguen siendo bastante

elevadas y en algunos casos pueden superar la carga docente, a menudo se recurre a una revisión más superficial en la que se realiza una lectura rápida y se indican algunas puntualizaciones generales sobre los aspectos más importantes que deben ser atendidos en el trabajo (2-3 horas).

En este punto, conviene preguntarse, ¿cuál es la función real del director del TFM? ¿hasta qué punto debe comprometerse con la revisión del manuscrito? ¿debe un director revisar cada una de las referencias de un trabajo? En realidad, se podría realizar una larga lista con las tareas que un director de TFM puede acabar haciendo, desde revisar faltas ortográficas o corregir la normativa de las citas y referencias, hasta ayudar y dar pautas con el tratamiento de los datos para la sección de resultados. La respuesta variará del estilo de supervisión de un director a otro. Por todo ello, es muy importante que exista una comunicación fluida entre el tutor y el alumno que escribe el TFM. La ausencia de una comunicación fluida puede traer consecuencias graves: la demora a siguientes convocatorias y el empeoramiento general de la calidad del trabajo defendido.

Por este motivo, conviene clarificar de forma adecuada las expectativas que tiene un tutor y su alumno supervisado. Para tal fin, la Universidad de McGill (véase Tabla 2) proporciona una serie de preguntas que debería responder un alumno cuyo trabajo de investigación está siendo supervisado por un tutor o director.

TABLA 2. Clarificando las expectativas y estableciendo una buena comunicación.

Dirección de la investigación	¿Qué cantidad de supervisión esperas por parte de tu tutor? ¿Qué cantidad de supervisión espera tu tutor poder ejercer sobre tu investigación?
Conocimiento y habilidades	¿Te gustaría descubrir las cosas por ti solo, o prefieres que te enseñe tu tutor? ¿Cómo se ajustan tus preferencias a las de tu tutor? ¿Qué habilidades desarrollar esperas tener y qué habilidades espera tu tutor que tengas?
Gestión del tiempo y tutorías	¿Con qué frecuencias esperas tener tutorías con tu tutor? ¿Qué cantidad de trabajo espera tu tutor de ti?
Retroalimentación y crítica constructiva	¿Con que frecuencias esperas comentarios o retroalimentación por parte de tu tutor? ¿Cuáles son las expectativas de tu tutor?

Tiempos de respuesta	¿Con qué velocidad esperas que tu tutor te proporcione retroalimentación sobre el trabajo que has enviado para ser revisado? ¿Con qué velocidad tu tutor anticipa poder revisar tu trabajo?
Comunicación entre tutorías	¿Prefiere tu tutor comunicarse mediante llamada o correo electrónico? ¿Con qué velocidad esperas obtener una respuesta a un correo electrónico a un mensaje?
Expectativas sobre el trabajo escrito	¿Espera tu tutor recibir todo el trabajo en una única entrega, o en partes más pequeñas? ¿Espera tu tutor que los borradores sean trabajo en progreso o que sean un texto desarrollado casi listo para su publicación? ¿Con qué intervalos espera tu tutor que le remitas tu trabajo? ¿Prefiere tu tutor recibir los documentos a papel o electrónicamente?

Fuente: Adaptación y traducción propia de Universidad de McGill (s.f.)

Otro recurso interesante que facilita la comunicación en tutor y alumno es la rúbrica desarrollada por Ingrid Moses y adaptada por la Universidad de McGill. En ella, se detallan once puntos para aclarar las expectativas de supervisión en un TFG, TFM o tesis doctoral (véase Tabla 3).

TABLA 3. *Expectativas en la supervisión.*

Es responsabilidad del tutor seleccionar el tema de investigación	1 2 3 4 5	Es responsabilidad del alumno seleccionar su propio tema de investigación
El tutor decide qué marco teórico o metodología es la más apropiada	1 2 3 4 5	El alumno debe decidir qué marco teórico o metodología prefiere utilizar
El tutor debe desarrollar una planificación y cronograma adecuados para el estudio y la investigación del alumno	1 2 3 4 5	El tutor debe dejar al alumno a que este decida su propia planificación y cronograma
El tutor es el responsable de asegurar que el alumno conozca los servicios e instalaciones del departamento y la universidad	1 2 3 4 5	Es la responsabilidad del alumno asegurarse de que este haya encontrado y accedido a todos los servicios e instalaciones relevantes para su investigación
Una cálida relación de apoyo entre el tutor y el alumno es importante para el éxito del trabajo	1 2 3 4 5	Una relación de apoyo personal puede ser indeseable ya que puede obstruir la objetividad del alumno y el tutor

El tutor debe insistir en tutorías regulares con el alumno	1 2 3 4 5	El alumno debe decidir cuándo este desea tener una tutoría con su tutor
El tutor debe comprobar regularmente que el alumno esté trabajando de forma consistente sobre su tarea	1 2 3 4 5	El alumno es responsable del trabajo de forma independiente y no necesita rendir cuentas de cómo y dónde utiliza su tiempo
El tutor es responsable de aportar un apoyo emocional y animar al alumno	1 2 3 4 5	El asesoramiento personal y el apoyo no son responsabilidades del tutor – el alumno debe buscar ayuda en otro lugar
El tutor debe ver todos los borradores del trabajo para asegurarse de que el alumno está en el camino correcto	1 2 3 4 5	El alumno debe enviar borradores del trabajo únicamente cuando quiera recibir una crítica constructiva de su tutor
El tutor debe ayudar con la redacción del trabajo, si es necesario	1 2 3 4 5	La escritura del trabajo debe ser siempre únicamente la responsabilidad del alumno
El tutor es responsable de las decisiones sobre el estándar de calidad del trabajo	1 2 3 4 5	El alumno es responsable de las decisiones sobre el estándar de calidad del trabajo

Fuente: Traducción propia del cuestionario de Moses (1985)
adaptado por la Universidad de McGill

Con este instrumento se propone un cuestionario con once ítems en escala tipo Likert de cinco puntos que debe ser completada en dos ejemplares – alumno y profesor – para posteriormente comprobar la coincidencia en las expectativas.

Algunas universidades en sus reglamentos aportan respuestas a algunas de estas preguntas, pero finalmente, cada director y alumno deben tomar su decisión al respecto y aclarar estas expectativas en una primera reunión, entablando un diálogo transparente con el alumno. Algunos problemas derivados de la falta de comunicación y aclaración de perspectivas pueden resultar en la insatisfacción del alumnado, un peor rendimiento, entre otros tipos de conflictos relacionados. Un alumno puede dejar de lado una correcta comunicación con su tutor y presentar su trabajo unas semanas antes del depósito – en los peores escenarios días antes. Otro caso extremo sería el alumno que contacta a su director de forma cuasi-diaria con múltiples dudas y preguntas en relación con su proyecto, exigiendo una cantidad de atención mucho mayor a la que se le pueda ofrecer. Ambos casos, no son tan infrecuentes. Desarrollar una

buena comunicación entre el director y el alumno es clave para garantizar el éxito en el TFM.

4. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se aportó una breve revisión de la escasa literatura publicada sobre el TFM en español, una estimación del número de horas que se tarda en escribir y supervisar un TFM y una reflexión sobre la importancia de aclarar las expectativas entre el alumno que redacta su TFM y el supervisor, director o tutor. En relación con el primer punto, se han revisado libros monográficos (de un solo autor y coordinados con múltiples capítulos) y artículos de investigación. En los libros parece dominar la línea temática didáctica que podría sintetizarse con la pregunta: ¿cómo elaborar un TFM? Por otro lado, la revisión de los artículos en español apunta a estudios de casos e implementaciones de proyectos de innovación docente.

De la estimación del número de horas que son necesarias para escribir y supervisar un TFM se concluye que las cifras reales son bastante superiores a la carga asignada por los créditos ECTS. En una gran mayoría de programas oficiales de máster, el TFM presenta una carga de 6 créditos ECTS (150 horas) y ocupa la temporalización del 2º cuatrimestre siendo este compartido con otras asignaturas dentro de un programa anual. En un contexto ideal, la dedicación, concentración y rigor que requiere la elaboración de un TFM puede fácilmente implicar unas 375 horas de trabajo del alumno y más de 20 horas para su supervisión. Estas cifras suponen superar con creces la dedicación oficial asignada (6 ECTS). Esto no quiere decir que no sea posible investigar y escribir un TFM en 150 horas, pero este modelo desincentiva la lectura reflexiva de libros y textos de forma crítica, apremiando la escritura rápida e insustancial del TFM.

Se considera que la redacción de un TFM no debe ser enfocada como una asignatura más dentro de un cuatrimestre que tiene 24 créditos ECTS de otras asignaturas. En realidad, sería más coherente que el TFM represente la carga de trabajo de un cuatrimestre completo. Una consecuencia bastante directa de esta desvinculación entre las horas reales y las horas establecidas en la normativa hace que los programas, en los que se dan las circunstancias descritas, sea escaso el número de alumnos que defiendan su TFM en primeras convocatorias. Además, la

no superación de todas las asignaturas en un máster en primera convocatoria inhabilita la opción de defender el trabajo en primera convocatoria. Finalmente, en la última sección de este capítulo se reflexiona sobre los problemas derivados de la falta de aclaración de expectativas entre el director del TFM y el alumno. Se considera que una comunicación fluida entre tutor y alumno y la aclaración de las expectativas y funciones de cada uno de ellos es clave para mejorar el proceso de elaboración y supervisión de un TFM.

5. REFERENCIAS

- Brabazon, T. (2006). The Google Effect: Googling, Blogging, Wikis and the Flattening of Expertise. *Libri*, 56(3), 157-167.
- Deane, P., Roth, A., Litz, A., Goswami, V., Steck, F., Lewis, M., y Richter, T. (2018). *Behavioral differences between retyping, drafting, and editing: A writing process analysis. Research Memorandum*. Educational Testing Service.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Fidalgo C., Collado S., Senís J. (2019). Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 157-171.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación universitaria*, 14(1), 195-206.
- Leroy, S. (2009). Why is it so hard to do my work? The challenge of attention residue when switching between work tasks. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 168–181.
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.04.002>
- Levy, J., y Pashler, H. (2001). Is dual-task slowing instruction dependent? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 862.
- McGill University. (s.f.). *Clarifying Expectations and Establishing Good Communications* [Adaptado por Oxford Learning Institute a partir de un document elaborado por Margaret Kiley]. Macquarie University <https://staff.mq.edu.au/public/download.jsp?id=52774>
- Montes de Oca Montano, J. L. (2018). La literatura gris cambia de color: un enfoque desde los problemas sociales de la ciencia y la tecnología. *MediSur*, 16(3), 424-436.

- Moses, I. (1985). *Supervising postgraduates*. Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Ortega Navas, M. C., García-Castilla, F. J. y de Juanas Oliva, A. J. (2021). *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Pashler, H. (1994). Dual-task interference in simple tasks: data and theory. *Psychological bulletin*, 116(2), 220.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rodríguez Torres, J. (2012). Retos de integración en el EEES: Máster universitario en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas y los TFM. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 791-799.
- Sánchez Gómez, M. y Tovar Pescador, J. (2011). Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-6.
- Sánchez Pérez, J. (2021). *Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso*. Atelier.
- Schwartz, R. M. (1986). The internal dialogue: On the asymmetry between positive and negative coping thoughts. *Cognitive therapy and research*, 10(6), 591-605.
- Vehviläinen, S., y Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in higher Education*, 41(3), 508-524.

ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL

MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS
Universidad de Córdoba

MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Durante varios cursos académicos hemos ido diseñando procedimientos y empleando estrategias con el fin de incluir dentro de los trabajos de TFG de los grados de Historia e Historia del Arte de la Universidad de Córdoba la perspectiva de género. Nuestro objetivo ha sido afrontar, desde nuestras áreas de conocimiento, propuestas metodológicas que permitan al alumnado tener una visión transversal y enriquecedora de la temática de su trabajo. Algunas de las aportaciones interdisciplinares son pioneras a la hora de adoptar la perspectiva de género, porque garantizan el deseable enfoque transversal que demandan en la actualidad los estudios de humanidades.

Sin duda, la selección de los materiales a partir de los cuales podemos diseñar nuestras propuestas metodológicas se convierte en factor clave y desencadenante de la motivación porque sintetiza y materializa un conjunto de destrezas o destaca una confluencia efectiva de factores. De esa manera, cualquier tipo de expresión artística, una pieza de música, una secuencia de una película, un edificio, una pintura, una escultura, un cómic, un documento gráfico, un testimonio biográfico, la recogida de datos y fuentes, etc., desencadena la interacción en el aula con propuestas didácticas que hacen realidad el desarrollo de las programaciones por competencias, propias de los diseños curriculares de enfoque comunicativo. Todo esto nos ha permitido dirigir una serie de

TFGs que han obtenido la máxima calificación otorgada por los respectivos tribunales. Esta enriquecedora experiencia la estamos trasladando a los estudiantes del Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Itinerario investigador de Historia), que solicitan hacer TFM con nosotras.

Como se puede intuir, nuestra apuesta es dirigir TFGs y TFMs realizando una apuesta conceptual sobre la manera de utilizar la imagen fotográfica, pintura, el cine, el cómic, etc., en definitiva, cualquier material considerado como artístico, para contar la Historia de España, la Historia de Europa y la Historia mundial. Sin duda, algo cada vez más necesario en una sociedad anegada por la información y enferma de presentismo.

Durante mucho tiempo, se ha enfatizado en la importancia de conocer el pasado en función de los problemas del presente, pero esto es algo, más que necesario, decididamente insoslayable, tal como dijera Marc Bloch en su *Apología por la historia*: si hay algo que no podemos evitar es ser hijos de nuestro tiempo. "La historia no es sencillamente un recuerdo del pasado. La historia es una interpretación o reconstrucción de las reliquias (que permanecen en el presente) y una ordenación de estas reliquias. Por tanto, la historia es obra del entendimiento y no de la memoria" (Gustavo Bueno, 2003). Igualmente, Pierre Vilar señaló que:

[...] quizás el peligro más grave, en la utilización del término "historia", sea el de su doble contenido: "historia" designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento. [...] El conocimiento se confunde, así, con la materia. Así, cuando alguien escribe, como en la fábula: "La historia nos enseña...", se expresa como si el pasado hablara por sí mismo. De hecho, invoca una tradición. Sin embargo, la historia así entendida es una construcción de los que la han escrito en un grado mucho mayor a aquel en que la física es una construcción de los físicos, puesto que toda afirmación de éstos puede experimentarse, mientras que, en historia, en el mejor de los casos — cuando existe "documentación"—, se puede verificar un hecho, no una interpretación (Vilar, 1999: 17; Le Goff, 1991: 9).

Que los hechos de la historia nunca nos llegan en estado "puro" es algo que popularizó Edward H. Carr hace ya muchos años y había sido dicho

ya por los historiadores estadounidenses de la "New History" a comienzos del siglo XX. Pero asumiendo que la verdad absoluta es inalcanzable, la función del historiador debería ser, en opinión de François Bédarida, la de descubrir modestamente las verdades, aunque sean parciales y precarias, descifrando parcialmente en toda su riqueza los mitos y las memorias. Compartimos la definición de Huizinga al decir que la "Historia es una forma espiritual a partir de la cual una cultura rinde cuentas de su propio pasado" (Huizinga, 1977: 95).

Para el estudio de la época contemporánea, el trabajo conjunto entre el historiador/a y el historiador/a del arte es esencial para poder ofrecer una lectura veraz y holística de los hechos históricos, políticos, sociales, culturales y artísticos. Partimos de la hipótesis de que las investigaciones realizadas siguiendo metodologías exclusivas y excluyentes de otras áreas de conocimiento, se traducen en resultados menesterosos y fragmentarios, más aún en las ramas de conocimiento propias de las Humanidades. En este sentido, Díaz Barrado plantea que para la mayoría de los investigadores:

[...] la imagen ha sido siempre y, como mucho, un auxiliar para su trabajo. Llama la atención que los historiadores de la época contemporánea apenas la tengan en cuenta, a pesar de que este periodo ha contemplado el asentamiento definitivo de la imagen con el surgimiento primero de la fotografía, el cine, la TV y, los nuevos soportes con el desarrollo de la informática [Díaz, 1996: 17; Sand, 2005].

No podemos poner en duda la posición hegemónica que en la actualidad ocupa la cultura visual, aunque no siempre somos conscientes de ello. Todavía en ciertos ámbitos académicos solo se estudia esta cultura cuando se la relaciona con las grandes manifestaciones artísticas, en especial, la pintura, la escultura y la arquitectura. Incluso hay quien sigue interpretando la imagen como un síntoma de cierto "analfabetismo" de los consumidores de la cultura popular y de la cultura de masas (Díaz, 2012: 141-162). En esta línea, Burke habla de "analfabetos visuales" y de que "los historiadores prefieren ocuparse de textos y de hechos históricos y económicos y no de las imágenes" (Burke, 2005). Este profesor de la Universidad de Cambridge siempre ha mostrado un gran interés por la cultura visual. Compartimos su idea de que las

imágenes son fundamentales no solo para comprender la sociedad, ya sea la vida cotidiana, la cultura material y las mentalidades. El objetivo de Burke con su obra *Visto y no visto* es fomentar el uso de las imágenes como documento histórico. Para ello propone –el autor– estudiar las imágenes en su contexto cultural, artístico, político, material, etc., de producción y de consumo. El reto de los historiadores no es otro que encontrar en qué sentido la imagen es fiable y en qué sentido no lo es. Aquí entraría en juego el uso de la historia. Las memorias cambian con el tiempo, conforme la sociedad y la política evolucionan, y lo hacen también sus formas de difusión en los medios de comunicación. Como ocurre con el análisis de la historia, la memoria invita a varias y controvertidas lecturas. Por un lado, la información no contrastada y la opinión difuminan las fronteras entre los historiadores profesionales y los aficionados a la historia. Por otro, cuando se trata del siglo XX –de guerras, revoluciones, limpiezas étnicas y genocidios–, resulta difícil distinguir entre las investigaciones sólidas, contrastadas, debatidas en congresos y trabajos científicos, y los relatos propagandísticos o políticos. Los testigos de los hechos no son historiadores, pero reclaman autenticidad y, además de contar las cosas, hablar de sí, "ponerse", en palabras de Alessandro Portelli, "en el centro del relato". O como escribe Krzysztof Pomian, "toda memoria humana no es solo selectiva; es además necesariamente egocéntrica. Lo organiza todo entorno al Yo del que es memoria". Es la confrontación entre el historiador y "las memorias todavía doloridas y las posturas ideológicas capaces de despertar intensas pasiones" (Pomian, 2007:201-203).

En el lado opuesto se encuentran los historiadores del arte. En muchas ocasiones, desprecian o pasan de soslayo por el contexto que enmarca al autor y su obra, centrándose casi en exclusivo en las cuestiones formales y/o técnicas inherentes al objeto artístico. Práctica que, desde la visión de la sociología y la historia social del arte defendida por Hauser (Hauser, 1993), ofrecería un enfoque fragmentario de la Historia del Arte. Y es que, cualquier producción artística, entendida como un producto de la sociedad humana y cultural, se construye como reflejo de la sociedad y del momento histórico al que pertenece, y no como una historia visual basada en su desarrollo estético y formalista aislado de la

Historia. Es por ello que relacionar el arte con la sociedad, el contexto y la cronología en las que se produjeron viene a completar su lectura.

Frederich Antal se suma a estos teóricos especificando que una parcela de la Historia es la Historia del Arte, por lo que para él es indispensable que el historiador del arte se enfrente al objeto artístico a la luz de sus propias premisas históricas, ya que la obra de arte guarda una doble dimensión, la de ser a la vez obra de arte y documento y testimonio de una época (Antal, 1989).

En base a esta argumentación, el artículo que presentamos viene a recoger una experiencia docente llevada a cabo en la Universidad de Córdoba en la que dos áreas de conocimiento, Historia e Historia del Arte, trabajan conjuntamente en la dirección de TFGs de los Grados de Historia del Arte e Historia y de TFMs del Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Itinerario investigador de Historia), con el objetivo de reforzar la transversalidad en las investigaciones surgidas en estos trabajos.

2. OBJETIVOS

Hace más de dos décadas, Tzvetan Todorov hacía una distinción "entre la recuperación del pasado y su subsiguiente utilización" (2000: 14). En esa utilización, la Historia ya no cae solo bajo el exclusivo ámbito del historiador profesional y es tratada cada vez más en los medios de comunicación, en exposiciones, documentales y en la ficción. El historiador no es un mago capaz de desvelar completamente el pasado, sino un guía que estimula a leer y pensar críticamente. Ese es nuestro principal objetivo, estimular a saber. Enseñar a nuestro alumnado de las distintas ramas de las Humanidades a hacer cosas de modo distinto con la asistencia de la tecnología. A "pensar" el mundo de manera diferente a través de las especificidades que definen el medio digital y el pensamiento crítico (Rodríguez, 2014: 14-15). Y, claro está, fomentar la transversalidad en las investigaciones vinculadas a las diferentes áreas y campos de trabajo de las Humanidades.

En esta misma línea, y de forma específica, nos planteamos en este trabajo dos objetivos específicos:

- Reflexionar sobre la importancia de las investigaciones transversales en los estudios de Historia e Historia del Arte, vinculados a la época contemporánea, rompiendo la estructura excesivamente compartimentada y excluyente de la Universidad con relación al trabajo entre diferentes áreas de conocimiento.
- Dar a conocer los resultados una experiencia docente sobre coordinación transversal en la elaboración de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos indicado, al plantearnos una co-dirección de TFGs y TFMs hemos realizado una apuesta conceptual sobre la manera de utilizar las distintas fuentes históricas y artísticas. Necesitamos, pues, realizar un análisis de las diferentes producciones artísticas vinculadas a cada trabajo, ya sean imagen fotográfica, la pintura, el cine, el cómic, etc., para ayudar a una mejor comprensión de la Historia de España, de Europa y mundial.

En lo que respecta el desarrollo de la actividad de co-dirección de TFGs y TFMs entre las áreas de Historia e Historia del Arte, atendiendo a la finalidad de esta experiencia docente, se ha establecido una metodología de trabajo que atañe a las directoras y a los alumnos, con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los diferentes actores implicados, que pasamos a explicar:

- El punto de partida se establece cuando un alumno o alumna muestra interés por realizar un TFG/TFM en alguna de las dos áreas, pero centrado en la época contemporánea. En este punto, en una primera entrevista se estudian diferentes temas y se propone la elección de uno que sea competencia de ambas disciplinas, pero siempre atendiendo al predominio de una sobre la otra.
- Seguidamente, se diseña el guion de partida del TFG/TFM situándolo dentro de una línea principal, para lo que se marcarán unas hipótesis de partida y unos objetivos vinculados a una de

las ramas de conocimiento, en función del Grado o Máster al que pertenezca el estudiante. En base a esto, se establecerán dos líneas metodológicas: histórica e histórico artística, atendiendo a la especificidad y variantes de cada una de ellas. Y se establecerán relaciones de complementariedad entre las metodologías seleccionadas, desde las conexiones y diferencias entre ambas, con el objetivo de especificar la orientación y el sustento teórico de la investigación que se va a tutelar.

- Una vez establecido el cuerpo metodológico, se inicia la fase de seguimiento del desarrollo del trabajo desde el complemento de las dos disciplinas. Esta, independientemente de la orientación que tenga cada investigación, va a hacer hincapié en el contexto histórico desde las imágenes y en las producciones artísticas y en la cultura visual contemporánea desde el contexto.

Claro está, no podemos olvidar la perspectiva de género en nuestras investigaciones. Parafraseando a Alejandra Restrepo hay que "des-patriarcalizar la cultura". No hay que olvidar que el acto de escribir se consideró incompatible con la virtud femenina hasta comienzos del siglo XX. Las mujeres hablaban de ellas, entre ellas, para ellas y para las/los demás en su condición de sujetos, con la finalidad de denunciar y combatir las formulaciones del patriarcado. Tras siglos de silencio se produjo al fin una multiplicación del habla femenino, que se politizó en la radio, la prensa, las asociaciones, los mítines, los patios y las plazas públicas. Todo ello impulsó la irrupción de proyectos feministas que desempeñaron un papel decisivo en la extensión de la ciudadanía y canalizaron luchas decisivas para fortalecer la democracia. Es necesario recuperar retazos de memoria, revelar aprendizajes, tradiciones y estrategias, explicar las exclusiones y analizar las luchas femeninas.

4. RESULTADOS

Sin duda, los tiempos actuales exigen superar la prevención ante el uso de fuentes visuales para conformar relatos. El exceso de información, la desatención y la espectacularidad, contribuyen a banalizar los retos

científicos. Como nos indica el profesor de la Universidad de Extremadura Mario Díaz, hacer relatos visuales para la Historia conlleva la crítica a algunos de estos procedimientos aceptados –no tanto a otros que han revelado su capacidad y sus amplias posibilidades– y, sobre todo, expresa la dificultad y la debilidad inicial de estos planteamientos (2012: 161). Sin duda, el uso de la imagen entre los historiadores no es muy frecuente, la palabra seguirá teniendo un papel relevante en la explicación del mundo, aunque sea un mundo visual. Pero entendemos que la palabra debe ser utilizada de forma distinta en relación con la imagen. Con nuestro sistema de trabajo, el alumnado de Historia aprende que la imagen puede ser soporte del discurso –al mismo nivel que la palabra–, en el entorno de la disciplina histórica. A la vez que para los estudiantes de Historia del Arte les ayuda a una mejor comprensión de los materiales a analizar. La realización de Trabajos Fin de Grado y de Máster del macro área de conocimiento de Humanidades en los que se aúnen metodologías de investigación propias de dos áreas afines –Historia e Historia del Arte–, trae como resultado un enriquecimiento potencial de las investigaciones. Con este sistema de tutela, el alumnado adquiere una mirada global y precisa de los hechos históricos y artísticos, que, cuanto menos, vuelcan en el desarrollo de sus investigaciones. Al tiempo que se les dota de una capacidad crítica y analítica que los prepara para los nuevos retos laborales y académicos que se plantean para el historiador y el historiador de arte.

Esta experiencia docente, como decíamos, recoge una serie de TFGs y TFMs, que pasamos a detallar, atendiendo a los objetivos, metodología y contenidos, con la intención de demostrar los resultados positivos obtenidos en esta práctica transversal de la Historia y la Historia del Arte en la co-dirección de investigaciones.

4.1. TRABAJOS FIN DE GRADO: HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE

4.1.1. Una aproximación al papel de la mujer en la sociedad española desde una lectura cinematográfica (1961-1978)

Uno de los TFG defendidos en el grado de Historia es este que seleccionó como objeto de estudio los últimos años del Franquismo y la

Transición democrática en España, periodo destacado para las mujeres por el salto cualitativo que dieron en la adquisición de derechos. Como de otros muchos acontecimientos históricos, este también fue recogido por muchas películas, destacando las dirigidas por mujeres que ofrecían una mirada sobre la realidad femenina de la época.

En base a este contexto, este trabajo se centró en ofrecer una visión global del camino que las mujeres realizaron para la adquisición de sus derechos, hasta llegar a la sociedad actual a través de la imagen cinematográfica. Se marcaron los primeros pasos para su total liberación tras las restricciones impuestas durante la dictadura. Uno de los logros fue la Ley de 22 de junio de 1961 sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer y a la aprobación de la Constitución de 1978, texto que se pone en relación con las imágenes filmicas.

Los objetivos que se establecieron fueron:

- Dar una visión de la situación política de las mujeres en el tardo franquismo.
- Hablar sobre la sociedad femenina en España, la Sección Femenina y los cambios de mentalidad que se promovieron en cuanto al papel de la mujer en la familia y en la sociedad.
- Analizar el marco legislativo que propició la adquisición de derechos de las mujeres.
- Analizar la representación de las mujeres en los medios de comunicación, especialmente en el cine.

El resultado fue un trabajo multidisciplinar que abordó el papel de la mujer desde el contexto histórico y desde las imágenes cinematográficas generadas. Esto se reflejó en la elección de una metodología diacrónica e historiográfica arcada por una perspectiva de género, en la que se han estudiado los filmes siguiendo unas pautas hermenéutico-analíticas y las bases teóricas de la sociología del arte. Los resultados y contenidos se desarrollaron a través de los siguientes epígrafes: Contexto histórico. Mujeres en el franquismo; La Sección Femenina; Ley 22 de julio de 1961 sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la

mujer; Mujeres y política: de la II República a la Transición. La Constitución de 1978; El cine en el tardofranquismo y la Transición: la representación cinematográfica de las mujeres; El cine de la Tercera Vía; y Cineastas españolas en el tardofranquismo y la Transición.

4.1.2. El anime como espejo de la cultura japonesa: estudio analítico de la mujer, la sociedad y el paisaje cultural en 'El viaje de Chihiro' de Hayao Miyazaki

En el Grado de Historia del Arte se inscribe este TFG que se centra en el estudio y valoración del Anime como pieza importante para la Historia del Cine. Para su realización se elaboró un recorrido histórico de esta disciplina con el fin de comprender su importancia en el medio, haciendo mención a la situación actual de la animación japonesa. Como objeto de estudio se seleccionó la película *El viaje de Chihiro* de Hayao Miyazaki, pieza clave de Studio Ghibli. Esta se analizó atendiendo a diferentes aspectos, como el medio ambiente, la sociedad y la mujer, tanto en el ámbito japonés como a nivel mundial.

Así, los objetivos que se buscaron fueron:

- Estudiar el Anime desde una perspectiva histórica para su comprensión como disciplina indispensable dentro de la Historia del Cine y la Historia del Arte.
- Analizar el estado actual del Anime para comprender su influencia en la sociedad y el arte de hoy en día.
- Recopilar datos acerca de Hayao Miyazaki y de Studio Ghibli, así como del contexto en que se realizó la película de *El viaje de Chihiro*.
- Visionar la obra objeto de este trabajo para establecer las claves relacionadas con el análisis centrado en el medio ambiente, la sociedad y la mujer.
- Buscar, analizar y elaborar nuevas teorías relacionadas con el presente trabajo, en concreto, acerca del daño al medio ambiente, la sociedad actual y el papel de la mujer en el cine.

La consecución de estos objetivos fue posible gracias al establecimiento de una metodología que seguía los postulados de Jacques Aumont y Michael Marie, quienes indican que las obras cinematográficas son perceptibles e ser analizadas como un texto de gran interés (Aumont y Marie, 1988: 8-9). Así, se empleó un método deductivo basado en la visión del cine como materialización social, histórica, antropológica y cultural. En los resultados y contenidos se desarrollaron los siguientes epígrafes: El Anime, más de 100 años de historia; Perspectiva y evolución histórica del Anime; Estado actual del Anime; El debate actual sobre el Anime: la opinión de la crítica cinematográfica; *El viaje de Chihiro*: autor, película y análisis; Hayao Miyazaki y Studio Ghibli; *El viaje de Chihiro*: producción, desarrollo y contexto; Animación y narración: trama y personajes; y *El viaje de Chihiro*, análisis actual

4.2. TRABAJOS FIN DE MÁSTER: MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESPAÑOL: LENGUA, LITERATURA, HISTORIA O ENSEÑANZA (ITINERARIO INVESTIGADOR DE HISTORIA)

4.2.1. ¿La vida es bella? Visión cinematográfica de la contienda en Rossellini y Benigni

El análisis y estudio de dos películas italianas basadas en el contexto histórico de la II Guerra Mundial: *Roma, ciudad abierta* (Roberto Rossellini, 1945) y *La vida es bella* (Roberto Begnini, 1997) son el objeto de estudio de este TFM. Ambos films se centran en la situación de Italia en los últimos años de la contienda, momento en que los alemanes habían ocupado parte del país. Concretamente, recogen cómo el conflicto afecta a la vida cotidiana de personas sencillas, del pueblo llano; aunque con perspectivas diferentes.

Se partió de la premisa de que no se puede entender una película si no se tiene en cuenta la época en la que se hizo y cuáles eran las necesidades del momento. También se vio la necesidad de contextualizar los films dentro de la vida de los directores, ya que ellos son los creadores de las obras y sus circunstancias vitales influyen en las mismas. Por ello, se definió como objetivo principal de este trabajo el estudiar la evolución en el tratamiento de un hecho histórico desde *Roma, ciudad*

abierta, filme coetáneo a los hechos que representa, y *La vida es bella*, estrenada más de medio siglo después. Y unos objetivos secundarios:

- Analizar la visión del conflicto en cada uno de los films, relacionando dicha visión con el contexto histórico y vital de ambos directores.
- Establecer las características comunes y las diferencias entre ambas películas.
- Valorar la importancia de las películas como documento histórico debido a su carácter de elemento cultural y de reflejo de la mentalidad de una determinada época o sociedad o de un grupo de personas concreto.

En base a estos objetivos, la metodología fijada para este TFM se centró en la relación entre Historia e imagen –en esta ocasión cinematográfica– para poder analizar y estudiar los acontecimientos históricos, siguiendo el pensamiento de Walter Benjamin en su artículo "Sobre el concepto de Historia" (1940) en el que se hace hincapié en las relaciones existentes entre la Historia, el presente y la imagen del pasado. Para ello se han utilizado los filmes como documentos de archivo, partiendo de la premisa de la que se trata de la narración subjetiva de un o una cineasta.

Todo este planteamiento quedó recogido en los resultados y contenidos distribuidos en los siguientes apartados: La Segunda Guerra Mundial en el cine; El neorrealismo italiano, primer cine tras la contienda; La visión del cine y la Historia de ambos directores: Rossellini y Benigni; y La imagen de la guerra en ambos films: *Roma, ciudad abierta* y *La vida es bella*.

4.2.2. *La religión del trabajo* (1936-1939) como obra de contexto

Este trabajo parte de la premisa del uso de la obra de arte como un producto y reflejo del contexto en el que se crea y que envuelve al autor o autora. Así se centró en una parcela de la producción artística de Maruja Mallo, en su serie *La religión del trabajo* (1936-1939). A través de este conjunto pictórico se pudo rastrear tanto el lenguaje plástico empleado

por la pintora gallega como su posicionamiento ante los acontecimientos que estaba viviendo España, además de su relación con la intelectualidad del momento. También se puso en valor al personaje, miembro destacado de la Generación del 27 y de la vanguardia española, pero con una discreta presencia en la historiografía artística debido a su condición de mujer.

Los objetivos marcados para este TFM fueron:

- Estudiar la serie de *La religión del trabajo* como testimonio de la relación entre la artista y su contexto histórico y socio-cultural.
- Poner en valor la figura de Maruja Mallo como una mujer de su tiempo.
- Estudiar el papel subversivo de la mujer en la vanguardia española, especialmente desde las componentes de la Generación del 27.

La metodología sobre la que se sustentó la investigación planteaba tres grandes líneas: una histórica, de centrada en el método historiográfico y en las relaciones entre el artista y su obra desde el contexto; otra histórico artística, sustentada en el análisis de la obra de arte desde la intertextualidad y el método hermenéutico-analítico, y en la sociología del arte; y finalmente, una común a las dos áreas de conocimiento, que es la perspectiva de género.

Los contenidos que se abordaron se centraron en los siguientes apartados: Maruja Mallo: Una vida marcada por la subversión y la transgresión; Maruja y la historia que le tocó vivir; y Una serie del pueblo español: *La religión del trabajo*. Como vemos, el estudio de las relaciones entre la artista y el contexto, centrándonos en los acontecimientos históricos que acompañaron su desarrollo vital y artístico son claves para poder analizar, en última instancia, su obra, al tiempo que aborda esta como una "hija" y consecuencia de su tiempo.

4.2.3. Japón como víctima, el anime de la Segunda Guerra Mundial protagonizado por niños y niñas

Como continuidad al TFG presentado en el Grado de Historia del Arte titulado *El anime como espejo de la cultura japonesa: estudio analítico de la mujer, la sociedad y el paisaje cultural en 'El viaje de Chihiro' de Hayao Miyazaki*, se ha realizado esta investigación que buscaba establecer las conexiones existentes entre Historia e Historia del Arte, optando por la II Guerra Mundial y su plasmación en la animación japonesa como objeto de estudio. Para ello, se seleccionaron aquellos textos cinematográficos que se centran en el sufrimiento de la sociedad japonesa durante este conflicto bélico a través del protagonismo de los niños y niñas. En estos filmes, se recurre a la representación de la muerte, la mutilación, etc. como símil de la pérdida del futuro de la nación. Esto se puede rastrear en propuestas como *La Tumba de las Luciérnagas*, *Hiroshima* o *En este rincón del Mundo*. En esta investigación, para una mejor comprensión, se ha realizado una diferenciación en tres categorías: atendiendo a la narración, el momento histórico y al mensaje que desean a transmitir.

Los objetos fijados fueron:

- Poner en valor el género cinematográfico como instrumento para entender la Historia.
- Ver la importancia que tiene el pensamiento de la sociedad japonesa en la confección de la animación.
- Conocer cuál es el relato institucional japonés con respecto a la historia del siglo XX y, en concreto, el conflicto de la Segunda Guerra Mundial.
- Realizar un estudio sobre la Animación Japonesa y su relación con la Historia y su interpretación.
- Señalar el uso de la infancia como medio ideológico por el que mostrar el sufrimiento de la población japonesa a manos de las fuerzas extranjeras y nacionales durante la Segunda Guerra Mundial.

- Diferenciar las características de los textos cinematográficos de género en relación con el resto de las obras históricas en la Animación Japonesa.
- Entender la importancia que ha tenido y, sigue teniendo, el cine en la propagación de ideas políticas hacia la población.

Para la consecución de estos objetivos se siguió como base una metodología diacrónica que permitió abordar la temática desde diferentes puntos de vista desde su evolución en el tiempo, como su dimensión histórica, artística, social y antropológica. Los resultados se recogieron en los siguientes epígrafes: Contexto histórico; El género cinematográfico y la Historia, una relación tan larga y fructífera como el propio tiempo; La Animación, más de 100 años de historia; La Animación Japonesa y la Historia. El uso de la Segunda Guerra Mundial como medio de representación del relato histórico institucional y Japón como víctima; y el Anime de la Segunda Guerra Mundial protagonizado por niños/as.

5. CONCLUSIONES

Los resultados que presentamos en este artículo sobre esta propuesta docente están inconclusos, ya que aún está vigente. De hecho, son unos resultados vinculados a una primera etapa de esta práctica basada en la co-dirección transversal de Historia e Historia del Arte. Muestra de ello es que para el curso académico 2021-2022 se ha incrementado considerablemente el interés del alumnado por realizar sus TFGs y TFM's bajo este sistema de trabajo y aunando ambas metodologías en sus investigaciones. Los títulos de los nuevos trabajos son:

- María Blanchard: la obra de una autora desde las relaciones con sus contemporáneos. Grado doble de Historia e Historia del Arte.
- La imagen de la mujer del primer Franquismo a través de los escritos de Martín Gaité y su reflejo en las artes plásticas. Grado doble de Historia e Historia del Arte.

- Las mujeres de la museología en Córdoba. Grado doble de Historia e Historia del Arte.
- Los cafés cantantes en el primer Franquismo. ¿Espacios de libertad? Grado de Historia.

Podemos afirmar que este sistema de co-dirección de TFGs y TFMs propicia la elección de metodologías y perspectivas más apropiadas al objeto de estudio (la época contemporánea), al tiempo que enriquece potencialmente las investigaciones. El alumnado adquiere, de este modo, una mirada global y más precisa de los hechos históricos y artísticos y los dotan de una capacidad crítica y analítica que los prepara para los nuevos retos que se plantean para el historiador y el historiador de arte en la actualidad.

En definitiva, entendemos que la transversalidad debe ser una fortaleza para el desarrollo profesional en la macro área de Humanidades y, es por ello que, pretendemos continuar e implementar este sistema de trabajo, tal vez, con nuevas perspectivas y colaboraciones.

6. REFERENCIAS

- Antal, F. (1989). El mundo florentino y su ambiente social. La república burguesa anterior a Cosme de Médicis: siglos XIV-XV. Alianza.
- Aumont, J. y Marie, M. (1988). L'analyse des films. Nathan.
- Burke, P. (2005). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Crítica
- Campos Luque, C. y B. Souviron López (2021). Aproximación metodológica para incluir la perspectiva de género en las programaciones docentes. En Ramos Palomo, M^a Dolores y Víctor J. Ortega Muñoz (Coords.). Biografías, identidades y representaciones femeninas una cita con la historia. Libros Pórtico, pp. 41-59.
- Díaz Barrado, M. (1996). Introducción: La Imagen en Historia. Ayer, 24, pp.
- Díaz Barrado, M. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia. HAO, 29, 141-162.
- Hauser, A. (Ed.) (1993). Historia social de la literatura y el arte desde el Rococó hasta la época del cine, vol. 3. Labor.

- Huizinga, J. (1977). En torno a la definición del concepto de historia. En El concepto de la historia y otros ensayos. Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1991). Pensar la historia: modernidad, presente, progreso. Paidós.
- Pomian, K. (2007). Sobre la Historia. Cátedra.
- Rodríguez Ortega, N. (2014). Prólogo: humanidades digitales y pensamiento crítico. En E. Romero Frías y M. Sánchez González (eds.). Ciencias sociales y humanidades digitales. Técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Sand, S. (2005). El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine. Crítica.
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Paidós.
- Vilar, P. (1999). Iniciación al vocabulario de análisis histórico. Crítica.

INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN

MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

JENNIFER GARCÍA CARRIZO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte de los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente que venimos realizando desde 2014 en sucesivas convocatorias anuales un grupo de profesores y alumnos con carácter interdepartamental, interfacultativo e interuniversitario, vinculados a la creación, implementación, gestión y desarrollo de una plataforma online (*AC – Innovación*) como espacio virtual de trabajo y formación para alumnos y profesores, inicialmente, de Historia del Arte, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, y Arquitectura. Las áreas y departamentos implicados son:

- Departamento de Teorías y Análisis de la Comunicación. Universidad Complutense Madrid.
- Departamento de Historia del Arte. Universidad Complutense de Madrid.
- Departamento de Arquitectura. Área de Composición Arquitectónica. Universidad de Alcalá.
- Departamento de Comunicación. Universidad a Distancia de Madrid.

En línea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, se busca potenciar las aptitudes y destrezas del alumno en el proceso educativo mediante un incremento considerable de su participación en el mismo, tanto en el desarrollo de los cursos como en el momento final, especialmente importante, en el que se requieren nuevos impulsos que estimulen pautas y orientaciones en el proceso a seguir. De ese modo, para los alumnos de final de grado y final de máster se ha programado una convocatoria de foro/seminario con presentación de trabajos y las consiguientes orientaciones de los profesores participantes para su posterior publicación. La propuesta admite tanto las sesiones presenciales, realizadas en convocatorias previas con resultado positivo, como sesiones online aprovechando los recursos tecnológicos actuales, que tanto por el condicionante de la actual situación sanitaria como por los problemas de presencialidad que tienen alumnos de convocatorias pretéritas que ya han finalizado sus estudios de máster o grado y no permanecen en la Universidad, permiten subsanar el problema con eficacia y buenos resultados.

Esta actividad pretende completar la formación académica de los alumnos, dándoles la oportunidad de publicar sus investigaciones mediante pósteres y resúmenes de las partes significativas de los trabajos presentados para las convocatorias de Final de Grado y Final de Máster. Los trabajos tutorizados se presentan en una sesión de trabajo y reciben las observaciones oportunas correspondientes por parte del equipo de profesores vinculados, que supervisarán también todo el proceso de redacción y presentación de resultados para la publicación final, en formato digital con su correspondiente ISBN y también en edición en papel con una tirada reducida de ejemplares para autores, bibliotecas y centros de investigación. Este proceso les permitirá iniciarse de una manera real en el mundo de la investigación profesional puesto que la intención adicional es crear un foro de debate de ámbito universitario. El rigor de dicho debate viene avalado por los componentes del grupo de trabajo, profesores que en sus diferentes áreas de conocimiento (Comunicación Audiovisual, Historia del Arte, Publicidad y Relaciones Públicas, Composición Arquitectónica) participan como parte integrante de un riguroso y selectivo sistema de calidad. Por lo tanto, el proyecto aspira a

que las aportaciones de los alumnos sirvan no sólo en el ámbito de la investigación, sino también como primer paso para su integración en el mundo laboral. Estas aportaciones, además, contribuyen no sólo a la calidad de las titulaciones anteriormente apuntadas, sino que permiten una primera salida competitiva a sus alumnos, ayudando también a una mejora de la calidad educativa, ya que la principal intención es ofrecer un medio de difusión de los trabajos donde el debate, la discusión, las estrategias y los procesos ya han sido defendidos.

Contamos para ello con un recurso esencial como es la plataforma AC-Innovación (www.ucm.es/ac_innovacion), creada y desarrollada desde 2014 como plataforma digital para actividades de innovación educativa, prácticas docentes y formación del profesorado, destinada inicialmente a alumnos y docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades dentro de las titulaciones de Grado y Máster en Historia del Arte, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual, pero abierta también a áreas afines para la formación, el conocimiento y la difusión de actividades y trabajos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es desarrollar y consolidar un modelo de difusión mediante plataforma digital para trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster en Arte y Comunicación. Como objetivos concretos y complementarios se pretende:

- Completar la formación académica de los alumnos, iniciándoles en el mundo de la investigación, dándoles la oportunidad de publicar sus trabajos mediante pósteres y resúmenes de las partes más significativas de los mismos presentados a las convocatorias de Final de Grado y Final de Máster.
- Incentivar la interacción que se produce entre profesor y alumno con un carácter más participativo, crítico y constructivo de la realidad social actual, en una relación cada vez más dinámica que afecta a ambos y requiere de nuevos desarrollos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Presentar públicamente los trabajos de investigación de los alumnos (Fin de Grado y Fin de Máster) en un seminario específico con la participación y corrección de los profesores vinculados al proyecto para su posterior publicación en la plataforma de difusión online.
- Publicar los resultados a través de la plataforma digital (AC-Innovación) así como en formato libro papel para su difusión y distribución en bibliotecas y centros de investigación.

3. METODOLOGÍA

El proyecto sigue una estrategia metodológica que busca lograr que los alumnos/as alcancen las competencias y capacidades básicas para desenvolverse de forma eficaz en los ámbitos técnico, expresivo e investigador. Se busca el sentido cooperativo, colaborativo y proactivo de profesores y alumnos estimulados por la interacción, la interactividad, la interdisciplinariedad y la asunción de objetivos conocidos y compartidos. Se requiere una motivación especial para los alumnos que terminan sus grados y másteres y que, en muchas ocasiones, no saben cómo continuar, valorando sus posibilidades. El aprendizaje y la formación les pueden resultar insuficientes, y requieren por ello estímulos que les incite o anime a seguir.

En este sentido, es fundamental la labor docente del grupo de profesores implicados, centrada en la organización y desarrollo del seminario, y en la supervisión del proceso de investigación y de los resultados finales presentados por los alumnos. De este modo, se logra una colaboración entre alumno y profesor que permite una involucración total por parte de ambos. Todo este proceso consigue en su mayoría, una vez analizados resultados de proyectos previos, la motivación de los alumnos y un acercamiento al mundo profesional tanto de la investigación como de la enseñanza.

Los trabajos tutorizados durante el curso, presentados en la sesión de trabajo, y tras recibir las oportunas observaciones de los profesores participantes, pasan a una nueva fase de redacción para su publicación tanto en formato digital como en papel, con su correspondiente ISBN. En este proceso los textos presentados vuelven a ser objeto de

valoración por el profesorado, que hace las observaciones oportunas como en cualquier modelo de evaluación por pares ciegos, para terminar de corregir o completar aquellas aspectos que se consideren de cara a la publicación final, para su difusión a través de la plataforma digital AC Innovación y la web del grupo de investigación Arte y Ciudad, así como la edición de algunos ejemplares en papel para los autores y las bibliotecas de centros universitarios y de investigación.

La participación de los alumnos en el seminario con la presentación de sus trabajos y su posterior publicación, facilitan la adquisición de habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas que complementan las adquiridas en otros ámbitos de cada titulación.

4. RESULTADOS

El proyecto culmina el trabajo iniciado en proyectos anteriores vinculados, por un lado, a la difusión de trabajos de inicio a la investigación (AC-Research. Plataforma digital para jóvenes investigadores en artes plásticas, arquitectura y comunicación en la ciudad contemporánea) presentados en los seminarios de 2014 y 2015 a los que se suma ahora la preparación del nuevo foro AC Innovation / Research previsto para el último trimestre de 2021 con los trabajos de final de Grado y final de Máster de los cursos 2019-20 y 2020-21, y su continuidad con los trabajos previstos para el nuevo curso académico 2021-22. Y por otro lado, a la aplicación de nuevas tecnologías para la innovación y prácticas docentes (Plataforma online para alumnos de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, e Historia del Arte) desarrolladas durante los años 2018, 2019 y 2020, enmarcándose así plenamente, tal como indicábamos en la presentación, dentro de los nuevos criterios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, entre cuyos objetivos está la necesidad de potenciar las aptitudes y destrezas del alumno en el proceso educativo mediante un incremento considerable de su participación en el mismo, tanto en el desarrollo de los cursos como en el momento final, especialmente importante, en el que se requieren nuevos impulsos que estimulen pautas y orientaciones en el proceso a seguir.

Desde un punto de vista cuantitativo, el proyecto se dirige a un número importante de alumnos, dado su ámbito de aplicación (Facultades de Ciencias de la Información, Comunicación, Arquitectura y Geografía e Historia de diferentes Universidades) y su carácter interdisciplinar, sustentado en la diversidad de titulaciones, grados y máster, así como asignaturas y profesores que lo componen. Y desde un punto de vista cualitativo, consideramos que el proyecto tendrá implicaciones en la práctica de aprendizaje de los estudiantes en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas de sus grados específicos, así como de investigación sobre todo en los másteres. Se mejora la capacidad de análisis y reflexión, así como la comunicación de resultados y el debate, contribuyen a la transferencia científica.

El carácter interfacultativo e interdepartamental del proyecto pone de manifiesto su valor de transferencia, facilitando las posibilidades de extrapolación de este a otras áreas. Además, el carácter transversal e integrador que desde un primer momento se adoptó, vinculándolo a los ámbitos de las Ciencias Sociales y las Humanidades para los grados y másteres en Comunicación Audiovisual, Publicidad e Historia del Arte, pero abierto a otras áreas afines de las que participan también miembros externos del equipo (Arquitectura, Turismo, etc.) permiten su aplicación como modelo al resto de áreas de conocimiento.

El equipo inicial de docentes, durante los Seminarios realizados en las convocatorias de 2014 y 2015, estuvo formado por los profesores Isabel García García y Javier Pérez Segura especialistas en arte contemporáneo del Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, como coordinadores de los Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster de Historia del Arte, y por los profesores Miguel Ángel Chaves Martín, Pilar Aumente Rivas y María Dolores Arroyo Fernández, vinculados al Departamento de Teorías y Análisis de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, coordinando los trabajos de fin de Máster y Grado del ámbito de la Comunicación, las Relaciones Públicas y la Arquitectura. Todos ellos se encargaron de seleccionar, contactar y guiar a los alumnos, así como aconsejar y

revisar sus trabajos para la publicación (metodología, objetivos, resultados, conclusiones, bibliografía).

Tras una serie de reuniones de trabajo y coordinación, así como la definitiva activación de la plataforma virtual *AC-Research* se organizaron sendos seminarios en los años 2014 y 2015 vinculados también a las actividades formativas de Doctorado en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, con el título *AC-Research. Plataforma digital para jóvenes investigadores*. El desarrollo de estos se estructuró en tres partes, la primera centrada en las presentaciones de los coordinadores, Isabel García y Miguel Ángel Chaves, sobre metodologías y normas de publicaciones científicas como base esencial para las futuras publicaciones de los alumnos; la segunda, dedicada a la exposición individual de los trabajos de los alumnos con los consiguientes comentarios de los profesores; y finalmente, un debate abierto entre alumnos y profesores.

El acto se convirtió en un instrumento de comunicación entre alumnos y profesores, y el rigor de dicho debate estuvo garantizado por los componentes del grupo de trabajo, quienes en sus diferentes áreas de conocimiento participaron como parte integrante de un sistema de calidad. De este modo se contribuyó a la mejora de la calidad de planes de estudio mediante la reflexión y el debate de alumnos y profesores; al progreso en la calidad de la enseñanza y aprendizaje y a la creación de un nuevo modelo de inicio a la investigación centrado en recursos digitales.

Los trabajos presentados fueron piezas esenciales para promover el desarrollo de los contenidos aprendidos durante sus procesos formativos, y más que pensar en una reutilización consideramos que son el inicio a la investigación. Un valioso primer paso para formarse e introducirse en el entorno laboral. Pero además –y más importante aún– forman parte del proceso de la construcción del conocimiento en las artes plásticas, la arquitectura y la comunicación.

FIGURA 1. Detalle de la sesión de presentación del Seminario de Innovación Docente AC Research. Plataforma digital de difusión para Jóvenes Investigadores. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 12 de diciembre de 2014.



Fuente: https://www.ucm.es/ac_innovacion/

Finalizado cada uno de los seminarios la siguiente fase del proyecto fue la revisión por pares ciegos de los textos elaborados por los alumnos a partir de las presentaciones realizadas de sus trabajos de fin de Grado y fin de Máster, con las oportunas observaciones y correcciones de los profesores, hasta su concreción en la publicación de sendos libros, en formato digital y edición en papel, con los resultados finales de los trabajos.

Los resultados del *Seminario de Innovación Docente AC Research. Plataforma digital de difusión para Jóvenes Investigadores* celebrado en Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid el 12 de diciembre de 2014, se publicaron en:

García García, I. y Chaves Martín, M.A. [Coords.], *AC-Research / 2015. Plataforma digital de difusión para jóvenes investigadores.*

Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [ISBN: 987-84-606-8926-3].

Los trabajos presentados fueron:

Bautista López, Javier. “Arte Abstracto y Arte Religioso en el Franquismo: orígenes de una historia controvertida [1950-1958]”, pp. 11-40

Contreras García, Alicia. “Charles Saatchiy The Saatchi Gallery: entre la Publicidad y el Arte”, pp. 41-60.

Galisteo Díaz, Antonio. “Negro sobre blanco. Aproximación al cine documental a través de la mirada de la prensa de la II República”, pp. 61-82.

García Carrizo, Jennifer. “Ciudad y comunicación publicitaria: Análisis de la publicidad exterior *outdoors*”, pp. 83-102.

García Ureña, Pablo. “*Hermano Lobo* y la Ley de Prensa e Imprenta de 1966”, pp. 103-126.

Haro Ramos, Manuel. “Torres Colón: su proceso constructivo. Arte e innovación”, pp. 127-148.

Martínez Sancho, Cristina. “Revista *Pasionaria*: órgano de expresión de la Agrupación de Mujeres Antifascistas durante la Guerra Civil [1936-1937]”, pp. 149-170.

Parra Montero, Francisco. “El sol de Miró, imagen de España como destino turístico”, pp. 171-188.

Rodríguez Castresana, Elisa. “El Art Nouveau en el Museo de Orsay”, pp. 189-210.

Sanz Martín, David. “Contenidos y formas de la propaganda ideológica en los semanarios infantiles del bando sublevado”, pp. 211-230.

Soto Ramos, María Magdalena. “Mujeres galeristas: Juana de Aizpuru, Mercedes Buades y Elvira González”, pp. 231-243.

Los resultados del *Seminario de Innovación Docente AC Research. Plataforma digital de difusión para Jóvenes Investigadores* celebrado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid el 30 de noviembre de 2015 se publicaron en:

García García, I. y Chaves Martín, M.A. [Coords.], *AC-Research / 2016. Plataforma digital de difusión para jóvenes investigadores*.

Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [ISBN: 987-84-608-6686-2].

Los trabajos presentados fueron:

Fraile Gómez, Diego. “La Guerra de Vietnam y su representación artística en España”, pp. 11-34.

García Carrizo, Jennifer. “Ciudad, comunicación publicitaria y pantallas digitales: el caso de Primark en la Gran Vía madrileña”, pp. 35-66.

López Alonso, Lucía. “La intervención de María Teresa León sobre el patrimonio histórico-artístico español”, pp. 67-90.

Manzano Pérez, Alejandra. “Dentro del *White Cube*. La ideología del espacio como objeto artístico”, pp. 91-114.

Risueño Jurado, Alicia. “El compromiso de Antonio Saura”, pp. 115-150.

Rodríguez Fernández-Salguero, Carmen. “El Museo Ambulante de las Misiones Pedagógicas. Un intento de sistematización de sus colecciones”, pp. 151-182.

Sánchez-Matas Jiménez, Alicia. “Mariano Fortuny y Marsal: artista y coleccionista, creaciones complementarias”, pp. 183-202.

Val Navares, Natalia de. “La virtualidad fantasmática del límite: geometría y desmaterialización en la arquitectura de museos de Jean Nouvel”, pp. 203-226.

Valverde Muñoz, Sara. “Diez años de dirección artística en el MUSAC [2005-2015]: de Rafael Doctor a Manuel Olveira”, pp. 227-246.

Yélamos Martínez, Elena. “*Diálogos con la pintura*. Los cuadernos de apuntes de Fernando Zóbel”, pp. 247-274.

FIGURA 2. Imagen de las publicaciones AC Research 2015 y 2016.



**AC RESEARCH / 2015 - PLATAFORMA DIGITAL DE
DIFUSIÓN PARA JÓVENES INVESTIGADORES**

Isabel García García - Miguel Ángel Chaves Martín
(Coords.)

ISBN 978-84-608-6686-2

Madrid, Grupo Arte y Ciudad UCM, 2015

**AC RESEARCH / 2016 - PLATAFORMA DIGITAL DE
DIFUSIÓN PARA JÓVENES INVESTIGADORES**

Isabel García García - Miguel Ángel Chaves Martín
(Coords.)

ISBN 978-84-608-6686-2

Madrid, Grupo Arte y Ciudad UCM, 2016

Fuente: https://www.ucm.es/ac_innovacion/practicas-docentes

La continuidad de los Seminarios y su correspondiente publicación se vincula al desarrollo del proyecto actual, en desarrollo durante el curso 2021-22 “Arte y Comunicación. Aplicación de nuevas tecnologías en innovación educativa y enseñanza virtual” (Convocatoria Innovación Docente UCM 2021) que cuenta con los siguientes profesores e investigadores vinculados:

- Miguel Ángel Chaves Martín. Universidad Complutense Madrid.
- Javier Pérez Segura. Universidad Complutense de Madrid.
- Isabel García García. Universidad Complutense de Madrid.
- Estibaliz Pérez Asperilla. Universidad a Distancia de Madrid.
- Ángeles Layuno Rosas. Universidad de Alcalá.
- Rosa Bleda Morcillo. Universidad Complutense de Madrid.
- Jennifer García Carrizo. Universidad Complutense de Madrid.
- Andrea Navarro Riveiro. Universidad Complutense de Madrid.
- Sara Pérez Asensio. Universidad de Alcalá.
- Miguel Pérez Espinoza. Universidad Complutense de Madrid.
- Marta Prados Martín. Universidad Complutense de Madrid.

Se ha buscado un equilibrio entre profesores y alumnos UCM junto a profesores de otras instituciones (*alumni* muchos de ellos complutenses) que consideramos especialmente importantes para enriquecer y dar mayor visibilidad a la propuesta. El coordinador, investigador principal, Miguel Ángel Chaves Martín será también responsable de alguna de las fases descritas en el plan de trabajo junto a los otros profesores UCM Isabel García García y Javier Pérez Segura, y dos profesores externos, Jennifer García Carrizo y Estíbaliz Pérez Asperilla.

Todos ellos cuentan con proyectos previos de innovación docente y su asignación en las tareas de responsabilidad se ha buscado dentro de la idoneidad del perfil docente e investigador de cada uno de ellos. El equipo humano se completa con otro profesor externo de apoyo (Ángel Layuno) formando parte del Seminario de Innovación y presentación de resultados (TFG y TFM) y alumnos de Grado y Máster con experiencia previa muy positiva en el desarrollo de alguna de las actividades prácticas realizadas en cursos pasados. En cuanto a los recursos materiales, contamos con la herramienta fundamental, ya en funcionamiento, de la plataforma web AC_Innovación (UCM) en que centralizaremos las nuevas aplicaciones y actividades planteadas para el presente curso.

5. CONCLUSIONES

El carácter interfacultativo e interdepartamental pone de manifiesto su valor de transferencia, facilitando las posibilidades de extrapolación de este a otras áreas. Además, el carácter transversal e integrador que desde un primer momento se adoptó, vinculándolo a los ámbitos de las Ciencias Sociales y las Humanidades para los grados y másteres en Comunicación Audiovisual, Publicidad e Historia del Arte, pero abierto a otras áreas afines de las que participan también miembros externos del equipo (Arquitectura, Turismo, etc.) permiten su aplicación como modelo al resto de áreas de conocimiento.

Se pretende así crear y continuar con un modelo de trabajo que implique a los alumnos más allá del entorno del aula y que dé visibilidad a sus trabajos a nivel profesional e investigador, vinculando el mundo profesional al universitario. La presencia también de profesorado de otras

Universidades en el proyecto aumenta y mejora notablemente las posibilidades de transferencia de este.

Este modelo de trabajo básico (integrar trabajo en el aula: presentación de contenidos teóricos y prácticos + Campus Virtual: espacio de discusión de las diferentes propuestas prácticas desarrolladas por los alumnos a través de los foros + plataforma abierta de divulgación: discutido entre alumnos y docente y evaluado el trabajo por el docente, que finalmente se sube a la plataforma) es extrapolable a otras áreas científicas y de estudio.

Reiteramos la importancia de plantear y diseñar un modelo de docencia, trabajo y difusión que pueda aplicarse a otras áreas que sepa integrar también el mundo laboral / profesional y el universitario aprovechando los nuevos recursos tecnológicos para la innovación docente. Todos los centros de la Universidad Complutense podrían hipotéticamente beneficiarse de los avances conseguidos, hechas las adaptaciones que cada caso requiera en función de las características propias de cada centro y titulación, pudiendo lanzarse el modelo a otras universidades en el mismo sentido, por lo que entendemos que el proyecto resulta de especial interés.

6. REFERENCIAS

- Alonso, L., & Blázquez, F. (2016). El docente de educación virtual. Guía básica: incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle (Vol. 33). Narcea Ediciones.
- Álvarez, B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 2005, 9, 107-126.
- Arroyo, M.D. – Chaves, M.A. (2011). “Arte Contemporáneo y TIC: experiencias y propuestas de aplicación”, pp. 65-84. En Mario Rajas – Francisco García. *Narrativas audiovisuales: mediación y convergencias*. Icono 14 editorial, Madrid.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100.

- García Carrizo, J. (2016). Ciudad y comunicación: la relación simbiótica entre publicidad exterior y arte. En García García, F., García Guardía, M.L. y Taborda-Hernández, E. (Coords.), IV Congreso Internacional Ciudades Creativas. Tomo 1 (389-403). Icono 14.
- García Carrizo, J. (2018). Arte urbano y publicidad exterior: prácticas artísticas sobre soportes publicitarios. En Biedermann, A., Lázaro Sebastián, F.J. y Sanz Ferrerueta, F. (Coords.), En los márgenes de la ciudad, del arte y de la crítica (329-344).Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- García García, I. y Chaves Martín, M.A. (Coords.), *AC-Research / 2016. Plataforma digital de difusión para jóvenes investigadores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (ISBN: 987-84-608-6686-2).
- García García, I. y Chaves Martín, M.A. (Coords.), *AC-Research / 2015. Plataforma digital de difusión para jóvenes investigadores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (ISBN: 987-84-606-8926-3).
- Kreuter, F., Presser, S. y Toureangeau, R. (2008). Social desirability bias in CATI, IVR and Web Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 72 (5), 847-865.
- Ruiz, J., & Danvila, I. (2014). Las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan la educación formativa en la educación. Dáiz-Cuesta, J. (coord.), *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual*, (25-40).
- Sánchez, A. M. (2007). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (30), 61-72.

SECCIÓN IV

LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO Y LOS ESTUDIOS FEMINISTAS EN LA
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS: VISIÓN GENERAL Y
EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

A. VISIÓN GENERAL

LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el binomio género y universidad se ha abordado analizando la estructura, el funcionamiento y la organización de la institución para constatar la persistencia de la brecha de género en el desarrollo de la carrera profesional en el ámbito universitario y realizando propuestas de conciliación laboral y familiar (Donoso et al., 2011). La introducción de la perspectiva de género en la universidad se encuentra con las falsas creencias de que el número representativo de alumnas universitarias implica reconocimiento y el alumnado universitario, en general, está libre de estereotipos de género gracias a una historia escolar reciente sensible a la igualdad de oportunidades (Ballarín, 2009). El discurrir por el sistema educativo no conlleva una mirada crítica hacia la discriminación, un estudio de las características socioculturales androcéntricas o una posición participante en los cambios sociales.

La introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria parte de un imperativo legal a nivel nacional desde el año 2004. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género aborda, en el artículo 4, la necesidad de tratar de manera transversal la igualdad de género en el sistema educativo y, más concretamente, en todos los ámbitos académicos de las universidades incluida la docencia. También, el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres

y hombres, hace mención expresa a la obligatoriedad de las universidades de incluir en los planes de estudio enseñanzas en materia de igualdad de género, así como crear posgrados específicos y realizar estudios e investigaciones en la materia. Reiteradamente, en ese mismo año, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, apunta en el artículo 3.5. que uno de los principios que debe inspirar el diseño de los títulos y de los planes de estudio es el de igualdad entre hombres y mujeres.

A nivel europeo e internacional existen iniciativas y recomendaciones encaminadas a promover la igualdad de género en la docencia universitaria. Los ministros europeos de educación inmersos en el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reconocieron por primera vez en el Comunicado de Berlín (Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior, 2003) la necesidad de abordar la dimensión social de las universidades y, más concretamente, fomentar la cohesión social y disminuir la desigualdad de género. Años después, con el objetivo de favorecer la cooperación europea y apoyar los esfuerzos en materia de política educativa, el Consejo de la Unión Europea (2009) adoptó la Estrategia Educación y Formación 2020, en la que la igualdad de género está integrada. Ligada a este marco europeo, se encuentra la Agenda renovada de la Unión Europea para la educación superior (Comisión Europea, 2017) en la que se detallada más explícitamente los desafíos y las principales líneas de actuación entre las que se encuentra la igualdad de género para abordar la segregación de género en el ámbito de estudio, concretamente, la infravaloración de las mujeres en las materias científicas y técnicas y en profesiones relacionadas con ello. Recientemente, la Comisión Europea (2020) ha comunicado la puesta en marcha de la Estrategia Europea para la Igualdad de Género 2020-2025 con la que pretende, entre otras cuestiones, atajar la segregación horizontal, los estereotipos y las brechas de género en la educación y la formación. Por otra parte, con el objeto de evaluar la eficacia y la transferencia de las políticas europeas, la Unión Europea ha promovido algunos estudios en los últimos años. Concretamente, los resultados del proyecto INVITED (Claeys-Kulik et al., 2019)

demuestran como la igualdad de género es junto con la discapacidad las dos dimensiones que reúnen más esfuerzos dentro de las políticas de diversidad, inclusión y equidad por parte de las universidades europeas. No obstante, el estudio de European Institute for Gender Equality (2016) evidencia que los marcos legislativos, las estrategias y las medidas de igualdad de género en educación superior tienen una notable heterogeneidad entre países y son una minoría los que desarrollan disposiciones específicas para promover la integración de género en los contenidos de enseñanza dentro de las titulaciones.

Las universidades españolas han manifestado su compromiso con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030 a nivel internacional y han incorporado de manera transversal los principios, los valores y los objetivos a la misión, las políticas y las diferentes actividades que desempeñan, haciendo partícipe a toda la comunidad universitaria (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2018). Concretamente, la igualdad de género tiene una vinculación estrecha con dos objetivos: el objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y el objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Al mismo tiempo, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019) está inmersa en la denominada “Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación”, en la que una de las tres líneas de actuación es la planificación y la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género.

A pesar de ello, el esfuerzo legislativo no ha tenido una importante contrapartida a nivel curricular (Donoso y Velasco, 2013). Se requiere avanzar y permear aún más la perspectiva de género en el currículum, incrementando la dimensión social de la universidad. David (2015) considera que cuando los estudios de género formen parte del currículum de los estudios universitarios se habrá llegado a la “cresta de la ola” del feminismo académico, teniendo en cuenta la influencia de la educación en el futuro de las personas. En este sentido, algunas universidades

españolas han introducido la modalidad de proyectos de innovación docente con perspectiva de género.

La apuesta por una sociedad inclusiva, el cumplimiento de la legislación y la base de conocimientos científicos alejan el argumento de que es una cuestión ideológica (García et al., 2013). Se demandan cambios a las universidades con el objeto de que la formación en género deje de ser una cuestión anecdótica, residual e ignorada cuando la realidad en cualquier ámbito pone en evidencia su necesidad formativa. Como consecuencia, se ha producido la difusión de experiencias de innovación docente en diferentes disciplinas científicas, pero aún no se ha analizado si el desarrollo de esta pertinente iniciativa ligada a compromisos políticos se corresponde en la realidad con prácticas educativas bajo el mismo paradigma y enfoque o conduce a la necesidad de redefinirlas (Martínez Rodríguez, 2012). La elección de introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria se convierte en un acto político, por elegir determinados valores, actitudes e ideas y omitir otros (Donoso, 2018). La educación feminista requiere transformar prácticas pedagógicas en la dirección de una mayor inclusividad. En este sentido, la investigación educativa evidencia la preocupación por la escasez de estudios y hallazgos sobre las prácticas pedagógicas inclusivas y la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya existentes en la educación superior (David, 2012).

1.1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO CRITERIO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE DIVERSIDAD

La docencia es considerada un criterio de institucionalización de las políticas de atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad y es desglosada en indicadores, como: la integración en los planes de estudio de las titulaciones, la creación de recursos, estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje o la formación docente del profesorado universitario (New England Resource Center for Higher Education, 2016; Ferreira et al., 2014; Meier, 2012). Más concretamente, la manera en la que se ha traducido el marco normativo de las políticas de igualdad de género en propuestas de institucionalización por parte de las

universidades ha sido objeto de estudio en diferentes contextos. Se ha comprobado, tanto a nivel nacional como europeo, que una línea de acción establecida en la institucionalización es la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza y la investigación (European Institute for Gender Equality, 2016; Pastor y Acosta, 2016).

Kortendiek (2011) considera que existen cuatro enfoques en la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio de la educación superior: enfoque explícito (títulos académicos y planes de estudios exclusivamente de género), enfoque explícito individual (inclusión de contenidos de género en asignaturas específicas dentro del plan de estudios), enfoque integrador (inclusión de estudios de género de manera transversal en las titulaciones) y enfoque interdisciplinar (actividades formativas en las que varias disciplinas relacionadas abordan conjuntamente un mismo tema de estudio). Independientemente del enfoque, cada vez cobra más peso la transversalidad del género en las competencias de los futuros profesionales de todos los estudios universitarios (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019; Cabruja et al., 2019). Aunque como apunta Grünberg (2011), en mayor medida, la formación en género ha sido más sensible en las titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y de forma optativa como conocimiento complementario en el currículum de las titulaciones.

A pesar del entramado legislativo y los esfuerzos a nivel institucional, la perspectiva de género no ha tenido una incidencia directa en la docencia universitaria y, sigue en gran medida, estando a merced del profesorado voluntario más sensible a esta temática (Guarinos et al., 2018; Menéndez, 2018). Donoso et al. (2014) consideran que la falta de formación del profesorado universitario en competencia de género, la falta de concreción de medidas y acciones para aplicar la normativa, la ausencia de materiales didácticos no androcéntricos, el uso de un lenguaje alejado de la neutralidad y la falta de referentes y modelos a seguir, son algunas de las razones que impiden avanzar hacia una universidad de calidad comprometida con la inclusión. Se han realizado estudios sobre las percepciones y las creencias del profesorado acerca de las políticas de igualdad de género en las universidades. El estudio de Ion et al.

(2013), demuestra como la igualdad de género suscita tensiones y resistencias al cambio entre el profesorado universitario debido a que la mentalidad androcéntrica tradicional siguen perpetuando y se considera que son una cuestión estética sin convicción real por parte de los líderes institucionales. Power et al. (2017) evidencia como la igualdad de género no es percibida como una actividad central a diferencia del trabajo científico y las muestras de resistencia a las medidas tomadas se deben a las ideas estereotipadas, como: la preferencia de la mujer por el cuidado, la explicación de la desigualdad y el progreso profesional debido a la insuficiencia de méritos por parte de las mujeres, la percepción de las acciones afirmativas como actos de privilegio o la consideración de que no aporta beneficios educativos para el alumnado. Por otra parte, existe consenso que aún no se ha conseguido la transversalidad, como práctica que va más allá del trabajo de las unidades de igualdad y centrada en las medidas de conciliación familiar, y se requiere de cambios que impregnen toda la estructura institucional y el quehacer universitario (Montes de Oca, 2019; Buquet, 2011). Por tanto, la docencia universitaria no ha adoptado plenamente la pedagogía feminista y hay retos pendientes, como: desarrollar el pensamiento crítico y contribuir a la justicia social, la igualdad y la democracia, reconocer el currículum oculto y su funcionamiento para abordarlo en el estilo de enseñanza, reflexionar sobre cómo se construye el conocimiento científico en su disciplina o realizar cambios en el plan de estudios y en los materiales didácticos para reflejar la experiencia de grupos discriminados (Warwick-Booth, 2007).

1.2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Las ideas feministas desafían a pensar más profundamente sobre prácticas pedagógicas y tienen implicaciones tanto en el contenido de la materia enseñada como en el estilo pedagógico para lograr una cultura docente más inclusiva. Los contenidos de los estudios de género son multidisciplinares y transversales, ya que la investigación de género se realiza en diversos contextos. Las temáticas de los estudios de género tienden puentes entre las diferentes disciplinas. Se interesan en

cuestiones sociales, culturales, políticas y económicas y permiten la intersección de experiencias personales vividas y discusiones académicas, por lo que combina una parte emocional con una racional en el proceso de aprendizaje (Burke, 2015). La perspectiva de género requiere ir más allá de visibilizar la contribución de las mujeres en las distintas disciplinas, aunque ello supone un avance en sí mismo, y replantearse la manera en la que se han seleccionado, organizado y transmitido los conocimientos con el objeto de reducir los sesgos androcéntricos de los contenidos (Rebollo et al., 2018). Se requiere que el alumnado realice una revisión crítica de la formación de la propia disciplina como la característica androcéntrica de la producción del conocimiento científico que lleva a revisar las aportaciones en los marcos teóricos que se invisibilizan o se obvian o los conocimientos no supeditados a la distorsión sexista (Miroiu, 2011). Otras cuestiones por tratar con el alumnado es el análisis de aspectos profesionales de la disciplina (la accesibilidad de la mujer al estudio de la disciplina, las causas subyacentes a la elección de estudios en las profesiones feminizadas/masculinizadas, la evaluación de la práctica profesional en relación con estereotipos, roles, jerarquía, poder, remuneración, entre otros), el lenguaje sexista, la relación de su disciplina con temáticas de género o la incorporación a la producción científica en los estudios de género (Donoso, 2018).

Concretamente, la teoría y la historia de la educación con perspectiva de género no solo se trata de ampliar el bagaje de contenidos educativos, sino más bien requiere de un reajuste y una revisión de los planteamientos historiográficos teniendo en cuenta los siguientes criterios (Flecha, 2018):

- La introducción de elementos que puedan explicar mejor la realidad vivida por las mujeres, permitiendo relativizar los presupuestos en los que han estado sustentados muchos conocimientos históricos.
- El estudio de la historia de la educación de las todas las mujeres, no solo de las que pudieron acceder a determinados niveles y etapas educativas.

- La conceptualización de la educación en distintos momentos de la historia, teniendo en cuenta las complejas y diversas experiencias de las mujeres y no dando por supuesto idénticas formas de educación y cultura. Aunque se parta de la categoría mujeres como herramienta de análisis, no todas tienen la misma trayectoria educativa. La historia ha transcurrido de manera diferentes para unos y otros grupos de mujeres en función de su contexto social, cultural y económico.
- El estudio de los saberes transmitidos a las mujeres en la esfera pública y privada que han contribuido a conformar su identidad.
- El análisis de la historia de la educación de las mujeres desde una mirada interdisciplinar. Existen una gran variedad de cuestiones que requieren abordarse en relación con otros ámbitos (política, religión, economía, etc.) para ser comprendidas.
- La visibilidad y el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres a la teoría de la educación, permitiendo restituir y reconocer los conocimientos y las prácticas sobre educación realizadas por mujeres.
- El estudio de la historia de la educación teniendo en cuenta la cronología, que marca la evolución y los periodos de cambios de las teorías y las prácticas educativas con impacto desigualdad en hombres y mujeres.

Por tanto, supone repensar la historia de la educación poniendo a la mujer como categoría analítica. Ello conlleva analizar los enfoques de enseñanza y las conceptualizaciones enraizadas y elegir acontecimientos relevantes olvidados por privilegiar otro tipo de hechos e informaciones, así como elaborar marcos teóricos de referencia y de cuestiones prácticas que sirvan para conocerla mejor.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta experiencia docente son:

- Analizar la producción del conocimiento científico en la teoría de la educación desde una perspectiva de género.
- Escudriñar los rasgos del contexto que ponen de manifiesto la dicotomía entre la educación recibida por hombres y mujeres a lo largo de la historia.

Esta experiencia docente conlleva la reestructuración de los contenidos teóricos-prácticos en los que se cuestiona la evolución de la educación escolar desde una perspectiva de género. Se introducen dos líneas de análisis: por un lado, la introducción de las aportaciones pedagógicas hechas por las mujeres a la teoría de la educación, las cuales han contribuido a la producción del conocimiento y a las reformas e innovaciones educativas; y, por otro lado, el estudio del acceso y la presencia de las mujeres en las diferentes etapas educativa y el tipo de educación recibida bajo un carácter neopositivista y descriptivo de la historia de la educación.

3. METODOLOGÍA

Un denominador común de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los estudios de género es que tienen su origen en la teoría de la pedagogía crítica, en la que se cuestiona jerarquías, relaciones de poder, sistemas, redes y prácticas desiguales y, crean posibilidades de cambio y estructuras alternativas dentro de la propia disciplina (Martínez Martín, 2016). La pedagogía de los estudios de género es dinámica porque promueve el aprendizaje basado en la experiencia, el diálogo académico, el conocimiento autorreflexivo y la propuesta transformadora. Henderson (2015) señala que el principio clave de la pedagogía feminista es la reflexión personal e invita a que el aprendizaje del género en contextos formales permita volver a narrar experiencias pasadas de manera pública y colectiva porque conlleva fuerzas desestabilizadoras y un efecto transformador y de replanteamiento. Cuesta y Witt (2014) propone que las perspectivas feministas se implementen como

pedagogía consciente de género en la enseñanza universitaria, basada en cuestionar lo que se considera “normal” y “de sentido común”, rompiendo lo tradicionalmente interpretado o limitado a la crítica sexista, e implica reflexionar y comprender cómo los códigos de género influyen en actividades diarias y en la vida laboral y aceptar la “falsa conciencia” y los prejuicios sobre los roles de género en la sociedad que impiden poder actuar hacia la justicia social y la democratización. Por otra parte, Warwick-Booth (2007) considera que las prácticas pedagógicas de género deben realizarse bajo el paradigma constructivista, en el sentido de que la enseñanza no conlleva solamente a la comprensión de un conjunto de conceptos vinculados con la igualdad de género, sino que la pedagogía feminista implica conectar lo que se sabe y se cree con nuevos conocimientos gracias a la participación, la investigación, la resolución de problemas y la colaboración con los otros desde el empoderamiento del alumnado.

Lundberg y Werner (2013) recopilan cinco métodos educativos de los estudios de género: la lectura empática (a partir de un texto seleccionado, el alumnado aprende a leer con atención y de manera crítica desafiando sus propias ideas preconcebidas, adquiriendo nuevos conocimientos y proporcionando críticas constructivas y fundamentadas), la pedagogía de género interseccional (el alumnado aumenta la conciencia de la discusión interseccional a través de diálogos transversales y emancipadores), la integración de los estudios de género en la enseñanza de diferentes materias y disciplinas (propuesta formativa con cuestiones de género desafiantes en diferentes campos de estudio), la pedagogía crítica de normas (estudia la discriminación y las estructuras de poder en contextos educativos para promover una educación inclusiva) y el punto focal de la enseñanza de los estudios de género, cruzar fronteras y (auto) reflexión (conexión de las lecciones aprendidas sobre estudios de género con las experiencias vividas favoreciendo la reflexión y la puesta en práctica de lo aprendido).

Desde una visión práctica, en esta experiencia docente se analizan las historias silenciadas y las trayectorias educativas de las mujeres, imprescindibles para conocer el pasado, teniendo en cuenta el contexto histórico, las circunstancias personales y sociales, el contexto familiar

y cultural, las funciones que desempeñaban en él, etc. También, se analiza la forma en que están representadas en los contenidos educativos, los recursos y los materiales didácticos a lo largo de la historia. Por otra parte, se realiza el estudio de las causas subyacentes a la elección de estudios en la profesión docente tradicionalmente feminizada y las circunstancias y las decisiones que impedían la libertad de las mujeres para elegir estudios o para desempeñar profesiones tradicionalmente masculinizadas. Por último, se realiza una revisión crítica de la producción androcéntrica del conocimiento en la materia.

4. RESULTADOS

A partir de una valoración cualitativa del aprendizaje del alumnado a través diversos instrumentos de evaluación como debates, trabajos grupales, reflexiones personales y entrevistas, se obtienen los resultados de esta experiencia docente.

El alumnado reconoce las aportaciones y las experiencias de las mujeres en la historia y la teoría de la educación. Asimismo, analiza la presencia de las mujeres en este ámbito científico, asistiendo a un proceso de legitimación académica y restitución histórica de la trayectoria de las mujeres. Por otra parte, comprende las transformaciones sociales y educativas a partir de un conocimiento histórico en el que se introduce una nueva mirada a la realidad con perspectiva de género. Entiende las funciones de hombres y mujeres dentro de la sociedad a partir de las trayectorias personales a lo largo de historia de la educación. Indagando en la historia de las mujeres, comprende mejor el presente y alude a la necesidad de cambios futuros.

Son capaces de construir el relato histórico teniendo en cuenta la dependencia y la subordinación que han vivido las mujeres, haciendo una reflexión sobre su identidad, sus experiencias vividas y contradicciones producidas por el modo de verse representadas y desgajando las desigualdades que durante mucho tiempo han acompañado sus itinerarios personales. Este conocimiento no se queda en un saber especulativos sobre los conceptos y las ideas clave, sino que desencadena en un proceso de reflexión que conforma una conciencia histórica. Tener esta

conciencia conlleva no perder de vista el sistema de valores y tradiciones, las relaciones sociales y la forma de operar de las instituciones educativas en un momento histórico determinado.

En definitiva, esta experiencia tiene efectos positivos en la formación académica del alumnado como comprender de una manera intelectual y teórica más profunda la legitimación de las desigualdades de género a lo largo de la historia de la educación, tomar conciencia de los diferentes itinerarios educativos de hombres y mujeres y la genealogía en la que se percibe las desigualdades, producir un cambio de valores personales y reflexiones sobre las estructuras de poder y ejercer el activismo de lo aprendido en la vida personal, académica y profesional.

5. DISCUSIÓN

La historia de la educación de las mujeres amplía los paradigmas historiográficos habituales y aporta originalidad al conocimiento histórico estudiado por el alumnado universitario (Serafín y Vázquez, 2013). Experiencias docentes sobre esta temática, ponen en el centro a la mujer como categoría de análisis y ofrece diferentes modelos de interpretación de la sociedad e historia. La historia de la educación de las mujeres tiene un pasado específico que no puede homologarse con la de los hombres y, por consiguiente, tienen una parte de la historia que le es propia. Desde esta práctica educativa, se ha planteado las experiencias educativas de las mujeres en el pasado y se ha obviado una lectura convencional de las fuentes vinculadas con el conocimiento histórico de la educación. Se ha abierto una línea de trabajo que pone la historia de la educación de las mujeres como generador de conocimientos en relación con los saberes adquiridos, las ocupaciones, las costumbres o las formas de socialización, entre otros aspectos.

Se han estudiado los efectos y las influencias positivas que tiene la introducción de la perspectiva de género en el alumnado universitario. Donoso y Velasco (2013) y Cuesta y Witt (2014) estudiaron como el alumnado se convierte en actores de género dentro y fuera de la universidad y comprobaron cómo se estimula la emancipación y la autocrítica y se consigue una mayor sensibilización y concienciación.

Más concretamente, se han encontrado resultados similares con esta experiencia docente en la literatura. La enseñanza de la historia de la educación con perspectiva de género supone una reconstrucción de los acontecimientos históricos ya aprendidos por el alumnado, tomando distancia y cuestionando lo previamente estudiado (de la Arada, 2009). Enseñar la historia de la educación con perspectiva de género es optar por un compromiso con la memoria colectiva de la sociedad. Tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje el relato histórico sobre épocas y sociedades diferentes supone educar en el pluralismo de ideas, valores, culturas y creencias e introducir nuevas perspectivas y protagonistas que enriquecen los análisis y las síntesis del alumnado universitario (Flecha, 2018). Desde la perspectiva de la educación de las mujeres, el alumnado realiza un análisis más amplio del concepto de progreso, como eje de interpretación de la evolución de la historia teniendo en cuenta ambos sexos, y explora con mayor profundidad las experiencias educativas de las mujeres que bien se ignoraban, se daban por supuestas o se mencionaban solo de pasada en la explicación de los contenidos. Las historias silenciadas no son neutrales, sino que son cómplices de pensamientos, conductas y actitudes fruto de un sistema patriarcal y androcéntrico.

La formación de la conciencia histórica contribuye a crear una nueva manera de ver la sociedad en la que vivimos y, desde esta memoria crear un futuro distinto (Serafín y Vázquez, 2013). El currículum histórico tiene elementos capaces de suscitar la sensibilidad y el juicio crítico del alumnado y aportar elementos para la formación de la identidad personal y colectiva. La mirada a los procesos educativos pasados es imprescindible para que el alumnado entienda las funciones de hombres y mujeres dentro de la sociedad y apuesta por prácticas políticas que difundan otro concepto diferente basado en la igualdad.

6. CONCLUSIONES

La diversidad *per se* no es lo que provoca deserción, sino el hecho de convertirla en una palabra de moda en el discurso político movido por la deseabilidad social sin contenido en la satisfacción de necesidades

formativas (Quinn, 2013). Iniciativas basadas en la prevención de la discriminación y el acoso y el apoyo a grupos subrepresentados, desfavorecidos o vulnerables son un primer escalón en las políticas y las prácticas de diversidad (Claeys-Kulik et al., 2019). El acceso a la educación superior por parte de grupos subrepresentados atrae la atención de la investigación, desviando cuestiones en profundidad como los beneficios pedagógicos que supone la institucionalización de la atención a la diversidad (Tienda, 2013). No obstante, hay algunas evidencias que muestran como las interacciones mantenidas entre estudiantes diversos producen intercambios de ideas y experiencias diferentes en la resolución colectiva de problemas en la que se evidencian desacuerdos y se desafían creencias profundamente arraigadas (Haring, 2012).

Zippel et al. (2016) considera que el acceso de las mujeres y la creación de los planes y organismos de igualdad se han convertido en indicadores cuantitativos y de competitividad entre universidades, pero enmascaran la falta de equidad y de introducción de una perspectiva de género transversal en las instituciones que cuestione culturas y prácticas sesgadas. En este sentido, Müller et al. (2011) apunta que el acceso de las mujeres no es más que un recurso competitivo de indicador de rendimiento y hace creer que la igualdad de género ya existe, cuando en realidad los efectos de las políticas siguen siendo desiguales. Existe el riesgo de que las políticas de igualdad queden sustituidas por políticas de diversidad y, por consiguiente, quede resumidas en un espejismo numérico, que llega a su fin con el logro de una composición demográfica diversa en la institución y, las desigualdades pasen a considerarse diferencias que se explican bajo el mito de la libre elección (Danowitz, 2007). La introducción de la perspectiva de género en la docencia se considera un motor de innovación en la universidad y, en este sentido, la educación se ha convertido en un factor que contribuye a la justicia y cohesión social (Rebollo et al., 2013). La perspectiva de género desafía a reflexionar más profundamente sobre prácticas educativas y recomienda iniciativas que empujen al alumnado a pensar explícitamente sobre la relación de las diferencias y sus significados (Mena et. al, 2019). Aunque se han publicado prácticas educativas innovadoras sobre la introducción de la perspectiva de género en la docencia

universitaria (Blánquez et al., 2018; Vega et al., 2018), aún existe la necesidad de impulsar verdaderos cambios en los planes de estudio que respondan a las exigencias legislativas y a las tareas asignadas a las universidades en materia de igualdad (Porto et al., 2018).

7. REFERENCIAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Ballarín, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 5, 33-44.
- Blánquez, B. Alarcón, F.J. y Vela, R. (2018). Las competencias de género y la igualdad de oportunidades en el grado universitario: Estudio de caso en Recursos Humanos y Relaciones Laborales. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega, *La Universidad en clave de género* (pp. 53-68). Octaedro.
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Burke, P.J. (2015). Re/imagining higher education pedagogies: gender, emotion and difference. *Teaching in Higher Education*, 20 (4), 388-401
- Cabruja, T., Rodríguez, M.J. y Verge, T. (2019). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Universitat Rovira i Virgili & Xarxa Vives d'Universitats.
- Claeys-Kulik, A.L. Ekman, T. & Stöber (2019). *Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: results from the INVITED Project*. European University Association.
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=ES>
- Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=ES>

- Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior. (2003). *Berlin 2003. "Educación Superior Europea"*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2018). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*. <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>
- Cuesta, M., & Witt, A.K. (2014). How Gender Conscious Pedagogy in Higher Education Can Stimulate Actions for Social Justice in Society. *Social Inclusion*, 2 (1), 12-23.
- Danowitz, M. (2007). *Women, universities and change: Gender equality in the European Union and the United States*. Palgrave Macmillan.
- David, M.E. (2012). Equity, diversity and feminist educational research: enhancing the emerging field of pedagogical studies in higher education for social inclusion. In T.N. Basit & S. Tomlinson, *Social inclusion and higher education* (pp. 129-147). Bristol University Press.
- David, M.E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Sciences*, 5, 10–25.
- De la Arada, R. (2009, 29, 30 de junio y 1 de julio). *Evolución historiográfica de la educación de las mujeres. Contexto y perspectivas*. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2963105>
- Donoso, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega, *La Universidad en clave de género* (pp. 23-48). Ediciones Octaedro.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212.
- Donoso, T., Montané, A. y Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.

- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88.
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Integrating gender equality into academia and research organisations Analytical paper*. European Institute for Gender Equality.
- European University Association. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions Results from the INVITED project*. European University Association. https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf
- Ferreira, C., Vidal, J. y Vieira, M.J. (2014). Student Guidance and Attention to Diversity in the Processes of Quality Assurance in Higher Education. *European Journal of Education*, 49 (4), 575-589.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 269-287.
- Grünberg, L. (2011). Introduction. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond. In L. Grünberg, *From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 7-15). European Centre for Higher Education.
- Guarinos, V. Caro, F.J. y Cobo-Durán, S. (2018). La igualdad de género en los estudios de grado en comunicación: la transversalidad imaginaria. Estudio de caso de las universidades públicas andaluzas. *Revista Prisma Social*, (22), 296-325.
- Flecha, C. (2018). Una década de publicaciones sobre historia de la educación de las mujeres (2007-2017). *Historia de la educación*, 37, 445-480. <https://doi.org/10.14201/hedu201837445480>
- Haring, T. (2012). Broadening Our Definition of Diversity. *Liberal Education*, 98 (2), 6-13.
- Henderson, E.F. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Ion, G., Durán-Bellonch, M.M. y Bernabeu, M.D. (2012). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 123-140.

- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. In L. Grünberg, *From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 211-228). European Centre for Higher Education.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre 2004. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Lundberg, E.A. & Werner, A. (2013). *Gender Studies Education and Pedagogy*. Swedish Secretariat for Gender Research.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2012). Introducción. En J.B. Martínez Rodríguez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 19-28). Graó.
- Meier, K.S. (2012). *Factors Influencing the Institutionalization of Diversity in Higher Education* (Dissertation). Minnesota State University, Mankato.
- Mena, M., Sáez, A., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educación*, 55 (2), 579-596.
- Menéndez, A.B. (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz*. <https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2018/09/An%C3%A1lisis-PG-UCA-2-copia.pdf?u>
- Miroiu, M. (2011). Guidelines for Promoting Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education. In L. Grünberg, *From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 229-244). European Centre for Higher Education.
- Montes de Oca, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (1), 105-125.

- Müller, J., Castaño, C., González, A. & Palmen, R. (2011). Policies towards gender equality in science and research. *Brussels Economic Review*, 54 (2/3), 295-316.
- New England Resource Center for Higher Education. (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education*. University of Massachusetts Boston
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Pastor, I. y Acosta, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, 7 (2), 247-271.
- Porto, A.M., Mosteiro, M.J. y Castro, M.D. (2018). La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega (coords.), *La universidad en clave de género* (pp. 69-89). Octaedro.
- Power, S., Ah-King, M., & Hussénus, A. (2017). ‘Are we to become a gender university?’ Facets of resistance to a gender equality project. *Gender Work and Organization*, 1-17.
- Quinn, J. (2013). *Dropout and completion in higher education and Europe among students from under-represented groups*. NESET report. European Commission.
- 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. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Rebollo, A., Ruiz, E. y Vega, L. (2018). Presentación: Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega (coords.), *La universidad en clave de género* (pp. 17-21). Octaedro.
- Serafín, A. y Vázquez, R. (2013). Presentación: Las innovaciones en la historia de la educación. *Innovación educativa*, 23, 1-23.
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42 (9), 467–475.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- Vega, A., García, S., Díaz, M. C., Espino, E., Calzadilla, M. A., Santos, J. D. y Torrado, E. (2018). *Una experiencia de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad desde la perspectiva de género. De la innovación imaginada a los procesos de cambio*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9443>
- Warwick-Booth, L. (2007). Teaching and feminist thought: can feminist perspectives contribute to gender equality in learning and teaching within higher education? *Assessment, Teaching & Learning Journal*, 2, 1-35.
- Zippel, k., Marx, M. & Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains. *Gender and education*, 28 (7), 867-885.

ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS¹⁵¹

MARÍA GABRIELA RODRÍGUEZ LLAMAS
Universidad Hemisferios

JUAN PABLO AGUILAR GONZÁLEZ
Universidad Hemisferios

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito compartir la experiencia que hemos tenido, como profesora titular y como ayudante de cátedra, con la cátedra denominada Estudio de Referentes Femeninos dentro del ámbito universitario. Para este fin, explicaremos el contexto en donde se ha desarrollado la asignatura, los objetivos de esta, su metodología, los resultados obtenidos en la primera experiencia tras haber sido dictada por primera vez en el semestre comprendido entre marzo y junio de 2021 y, las conclusiones a las que hemos llegado.

2. ¿CÓMO NACE LA CATEDRA DE ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS?

2.1. UNIVERSIDAD HEMISFERIOS Y REDWINN

La Universidad Hemisferios, en adelante UHE, es una institución de educación superior privada, sin fines de lucro y de interés social, situada en Quito, Ecuador (América del Sur). La misión de la UHE es la formación de personas íntegras comprometidas con el bien común, desarrollando tanto sus competencias laborales como humanas, como está contemplado en su ideario:

¹⁵¹ "Este trabajo se enmarca en el Proyecto 620RT0013 "Red Iberoamericana de Innovación y Formación para Fortalecer el Impacto Femenino en los ecosistemas de Innovación", del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (Programa CYTED)".

La Universidad Hemisferios es una institución ecuatoriana de educación superior, erigida conforme a derecho en 2004 y enmarcada plenamente dentro del ordenamiento jurídico del Estado. Se reconoce portadora intelectual, garante y promotora científica de las riquezas de nuestra nación y su excepcional diversidad cultural, étnica, geográfica, biológica y humanística. Se caracteriza por formar personas justas y humanas que busquen la verdad, se ejerciten en el bien y, como consecuencia, transformen la sociedad [Universidad Hemisferios, 2021, pg.1].

La UHE forma parte de la Red Iberoamericana de Innovación y Formación para Fortalecer el Impacto Femenino en los Ecosistemas de Innovación - REDWINN. Esta es una red multidisciplinar iberoamericana de universidades inmersas en ecosistemas de innovación. Su objetivo es visibilizar, reconocer y fortalecer el impacto femenino. “La red no solo permite evidenciar las aportaciones de las mujeres al desarrollo social, sino que, además, se ha demostrado con estudios científicos que existe una relación entre el interés que despierta una profesión en niñas cuando está desempeñada por una mujer” (REDWINN, 2020).

Uno de los objetivos principales de la REDWINN es la identificación de mujeres referentes, tanto contemporáneas como del pasado, que hayan contribuido a fortalecer el rol femenino en la sociedad y puedan servir como inspiración. En este contexto, nace la asignatura Estudio de Referentes Femeninos, como proyecto de la REDWINN.

2.2. OBJETIVOS

El propósito de la asignatura es lograr hacer conciencia sobre el rol de la mujer a lo largo de la historia de la humanidad y relacionar, sus luchas, sus hazañas, incluso sus derrotas, con las sociedades en las que hoy en día vivimos y de las que nos beneficiamos. En concordancia con los objetivos planteados por la REDWINN, la asignatura busca estudiar el contexto histórico, social, económico y jurídico en el que se desarrollaron las mujeres y el impacto que su trabajo y acción ha provocado en el desarrollo de la humanidad en los distintos períodos históricos. Para ello, se reconocen distintos referentes femeninos a lo largo de la historia de la humanidad, se identifica el contexto histórico en el que se

desenvolvió el referente femenino, y se evalúa el impacto del rol del personaje en cuestión.

2.3. INNOVACIÓN EN EL CURRÍCULUM

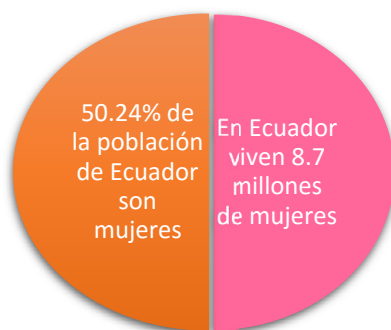
La experiencia educativa de la asignatura es multidisciplinar, pues la misma se ofrece como materia electiva. Esto significa que en la materia participan estudiantes de diversas carreras, aportando riqueza a la cátedra. La carrera tampoco exige prerrequisito alguno para ser cursada: los alumnos de cualquier nivel y de cualquier carrera de la UHE pueden optar por tomar la asignatura.

3 DIAGNÓSTICO PAÍS

Para analizar la importancia de incorporar al estudio de referentes femeninos dentro de la perspectiva feminista y de género, partimos de ciertos datos que refuerzan la idea de la relevancia de visibilizar a la mujer y potenciar su labor en la sociedad, pues la mujer genera gran impacto en los distintos entornos como la familia, los ambientes laborales, la academia y la política. Los datos presentados a continuación son fruto del Atlas de Género 2018, un estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018, pg. 9).

3.1. POBLACIÓN FEMENINA EN EL ECUADOR

GRÁFICO 1. *Población femenina en el Ecuador año 2019.*



Según una proyección para el año 2019¹⁵², el Ecuador cuenta con 17.2 millones de habitantes. De aquel número, el 50.24% de la población de Ecuador, está conformada por mujeres. Esto quiere decir que, a 2019, en Ecuador viven 8.7 millones de mujeres¹⁵³. El grueso de la población femenina se ubica en las áreas urbanas del país; en las zonas rurales, predomina la población masculina.

De ellas, casi 2.5 millones de mujeres conforman la población económicamente activa. 1.5 millones son niñas menores de 5 años y 5 millones forman parte de la población fértil.

3.2. ALFABETISMO

El 7.7% de las mujeres forman parte de la tasa de analfabetismo en el Ecuador. Es decir, casi 700 mil mujeres son analfabetas en el país. Este número supera con creces la tasa de analfabetismo en hombres que alcanza el 5.7%.

En cuanto al analfabetismo digital, o la población mayor de 15 años que no utiliza internet, celular o computador, casi 2 millones de mujeres conforman el 35% del género que se encuadran con esta descripción; nuevamente superando al 27.6% de analfabetismo digital en hombres.

3.3. EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD

Contrario a lo que comúnmente se cree, la mujer tiene una mayor tasa de escolaridad que el hombre. Las tasas de asistencia escolar básica y primaria en mujeres superan el 93%. Esto se traduce en que más de 8 millones de mujeres reciben educación hasta el nivel primario. Estos números se reducen considerablemente en la educación secundaria. Del 93% de las mujeres que reciben los niveles iniciales de educación, solo el 69.12% (o 6 millones) de mujeres conforman la tasa de escolaridad secundaria. Esta tasa se reduce aún más en referencia a la educación superior. Solo el 24.65% (o 2.1 millones) de mujeres asisten a un

¹⁵² Con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, en el que la población nacional fue de 15 millones de habitantes.

¹⁵³ El 49.76% de la población de Ecuador está conformada por 8.5 millones de hombres.

establecimiento de educación superior y tan solo el 12.81% culmina con un título universitario. En promedio, las mujeres reciben 9.6 años de educación.

La interrupción en el ciclo educativo femenino responde principalmente a dos factores. Por un lado, la edad promedio de las mujeres según el nacimiento de su primer hijo es de tan solo 20.8 años y existen más de 50 mil mujeres en edad de adolescencia (entre 12 y 19 años) que ya son madres. Además, existen más de un millón de mujeres que, teniendo hijos a su cargo, mantienen el estado civil de solteras. Por otro, casi 2 millones de mujeres se dedican a los quehaceres domésticos. El abandono intempestivo de la educación también procede de que un 6.5% de niñas, se ven obligadas a trabajar, formando parte de la cifra de trabajo infantil.

GRÁFICO 2. Tasa de Escolaridad Femenina año 2018.



3.4. INGRESOS Y BRECHA SALARIAL^{154 155}

Sin perjuicio de la superioridad femenina en las tasas de escolaridad y de que año a año más mujeres que hombres culminan su educación con

¹⁵⁴ Todos los valores se presentan en dólares de los Estados Unidos de América (USD), moneda oficial de la República del Ecuador desde 1999.

¹⁵⁵ Datos año 2018

un título universitario, la brecha salarial entre géneros es una realidad en el Ecuador.

El ingreso promedio mensual de la mujer en Ecuador es de tan solo 374 dólares americanos. Este valor está por debajo del salario básico (mínimo) unificado 400 dólares americanos. En las zonas urbanas, las mujeres perciben en promedio de 421 dólares americanos, mientras que, en las zonas rurales, el ingreso es de 219 dólares. Estos valores cobran especial relevancia al tener en cuenta que la canasta básica familiar supera los 700 dólares americanos. A modo de comparación, el ingreso promedio del género masculino a nivel nacional es de 445 dólares americanos. Finalmente, los hogares en los que las mujeres asumían su jefatura tuvieron un ingreso global promedio de 591 dólares; los hogares en los que los hombres asumían jefatura promediaron 758 dólares americanos.

3.5. PARTICIPACIÓN POLÍTICA¹⁵⁶

El escenario político ecuatoriano es otro ecosistema en el que predomina la figura del hombre. Para las Elecciones Generales de 2021, se presentaron como candidatas a la Asamblea Nacional (Órgano Legislativo) 1024 mujeres. De ellas, 123 aspiraban a la dignidad de asambleísta nacional, 498 a la de asambleísta provincial, 369 a la de asambleísta de circunscripción, y 34 a la de asambleísta por el exterior. Así, solo 52 mujeres fueron elegidas para ocupar los cargos públicos. Las 52 asambleístas electas representan apenas el 38% del órgano legislativo. En el poder ejecutivo, para el año 2021, de las 24 vacantes para Ministerios y Secretarías de Estado, solo 7 (o el 29%) están ocupadas por mujeres.

En el ámbito provincial y local, el escenario no es distinto. Solo 4 mujeres ocupan la dignidad de Prefecto de Provincia de entre 23 vacantes¹⁵⁷. En las alcaldías, 18 mujeres ocupan la posición de Alcaldesa, de entre 221 posibles¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Datos oficiales del Consejo Nacional Electoral (CNE) para las Elecciones Generales de 2021.

¹⁵⁷ La República del Ecuador tiene 24 provincias, pero la provincia de las Galápagos no cuenta con el cargo de Prefecto.

¹⁵⁸ Datos Elecciones Seccionales Ecuador 2019.

GRÁFICO 3. *Relación Asambleístas Femeninas vs. Masculinos año 2021.*



4 METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS

4.1. ESTUDIO POR DEMARCACIÓN HISTÓRICA

Para organizar el contenido de la materia en lecciones que faciliten el estudio y aprendizaje, debíamos ordenar el modelo de referentes femeninos con alguna estructura lógica. Para ello, se utilizó la demarcación histórica habitual, tomando referentes de estudio tanto del Mundo Antiguo y la Edad Media, como de la Edad Moderna y Contemporánea. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), esta periodización de la historia es relativamente moderna y se corresponde con los grandes hitos de la humanidad. De esta forma, la Edad Antigua es el periodo de tiempo que oscila entre los años 3300 a.C. y 476 d.C. Se corresponde con los hitos de la invención de la escritura y con la caída del Imperio Romano de Occidente. La Edad Media inicia en el año 476 d.C., y concluye en 1492, con la llegada de Cristóbal Colón a América. Se le conoce como Edad Moderna al periodo de tiempo entre los años 1492 y 1789; la Revolución Francesa marcó el fin de esa era. Finalmente, el término “Edad Contemporánea” no se acuñó sino hasta finales del siglo XIX y se la conoce como la etapa histórica que estamos viviendo desde 1789 hasta la actualidad (ACNUR Comité Español,

2018, pg.1). Así, se consigue recopilar a diversos referentes femeninos de cada época histórica y posibilita presentar a los alumnos una lista de personajes comprensiva con rigor lógico e histórico.

4.2. CONTEXTO HISTÓRICO, FAMILIAR Y PERSONAL

La demarcación histórica por épocas permite, además, estudiar la situación social de la mujer en lugar y tiempo determinados. Esta metodología tiene el objetivo de evidenciar el progreso social, económico y educativo de la mujer a lo largo de la historia. Asimismo, coloca a los referentes femeninos estudiados en un contexto histórico concreto que, en muchas ocasiones, resalta aún más la escala de su hazaña, al encontrarse en un ambiente poco propicio para su desarrollo. El contexto histórico estudiado incluye también regiones del mundo de las cuales existe menos información disponible; por ejemplo, se estudia la situación de la mujer en los países latinoamericanos, esquema que posibilita un estudio comparativo entre distintos segmentos territoriales.

Adicionalmente, dentro del contexto histórico nos enfocamos en investigar el contexto familiar y personal de la mujer para entender y valorar de manera integral la hazaña realizada en su plenitud. A través de este parámetro vemos como cada una de las mujeres en sus circunstancias cotidianas y ordinarias lograron sentar precedentes de gran impacto en nuestra época y, a la vez se evidencia, como también impactaron en su época. Conocer las circunstancias familiares y personales de las referentes constituye una gran fuente de inspiración y nos lleva a concientizar que cada persona en el mundo dentro de su campo de acción puede transformar la sociedad, pues todos estamos llamados a ello.

En la primera época histórica estudiada, el Mundo Antiguo, el contenido de la asignatura recae principalmente en la cultura griega clásica y en el Imperio Romano, aunque también revisamos las culturas orientales. La selección de materia responde a un propósito práctico: no existe mayor información sobre modelos femeninos fuera de las civilizaciones mencionadas. El rol de la mujer en el mundo clásico contaba con un relieve uniforme, según señala Fuentes:

“Que la mujer se vea sometida al poder de un esposo, al poder de su padre o, en el mejor de los casos, a tutela, no era nada extraño. La razón hay que buscarla en la consideración de la mujer como un ser inferior. Pero ¿De dónde viene esta idea? Como no podía ser de otra manera, tratándose de ideas del pensamiento griego, se consideró que la forma de actuar de la mujer no se regía por la razón, sino por las pasiones y la emotividad, junto con ello se asumió su inferioridad intelectual; idea que se construye a través de los siglos de la mano de la filosofía y la literatura. Los griegos como dignos hijos de su tiempo tenían su primera valoración en el plano intelectual, en todo aquello que involucrara al logos, por lo cual no es de extrañar que asumieran a sus mujeres como inferiores, menores de edad, las cuales debían ser tuteladas”. [Fuentes, 2012, pg.10]

Con esta consideración, el rol de la mujer en la sociedad se veía atenuado debido a su concepción como ser inferior. Por ello, el género femenino no contaba con los mismos derechos que el masculino. Entre ellos, destacan los derechos civiles y políticos:

“La ciudadanía griega no comprendía el total de la población de la Polis, ni siquiera incluía completamente a las propias mujeres, que estaban excluidas de igual modo que lo estaban los niños, los esclavos y los extranjeros. Una mujer griega no podía votar, no podía acudir a las reuniones de la Eklesía, por lo que no tenía ni voz ni voto. No podían ocupar cargos administrativos o ejecutivos, no podían formar parte de un jurado, ser miembro de concilios, pronunciar discursos en público, etc.; en pocas palabras, no tenían derechos políticos”. [Fuentes, 2012, pg.12].

Al verse excluida de la vida social y política de la *Polis* griegas, el lugar de la mujer en la sociedad era predominantemente doméstico. Su labor se heredaba de generación en generación:

“Las cualidades que se admiraban en las mujeres eran el silencio, la sumisión y la abstinencia respecto de los placeres masculinos. En estas virtudes eran educadas, era suficiente para ellas el que se les instruyera en los trabajos domésticos, tarea que era realizada por sus madres. Las niñas aprendían a hilar y tejer, así como algo de música y danza, pero por lo general, las mujeres no continuaban su formación tras haber contraído matrimonio. La responsabilidad primordial de las mujeres era cuidar de las posesiones domésticas; excluidas de las actividades públicas, trabajaban en la casa, se ocupaban de supervisar las faenas de los esclavos, intervenían ellas directamente en algunas tareas como cocinar

o preparar la ropa y, sobre todo, atendían a los hijos. Según el nivel socioeconómico, la mujer participaba de las tareas domésticas o simplemente mandaba a las esclavas”. [Fuentes, 2012, pg.14-15]

Se pone especial énfasis en comprender el estatus jurídico y social de la mujer en la Grecia Antigua, ya que esta representa el punto de partida desde donde nace la lucha por consecución de derechos y de posicionamiento social.

Por su parte, en el Imperio Romano, la situación de la mujer no era distinta. De Nacimiento, la mujer estaba sujeta a la patria potestad. Se la consideraba como *alieni-iuris* incluso después del matrimonio, cuando su representación pasaba a su esposo o *manus*. La situación patrimonial de la mujer era similar a la del esclavo: cualquier bien adquirido por la mujer se incorporaba al patrimonio del *pater* o del *manus*. Las mujeres libres no eran ciudadanas y carecían de derechos políticos; no podían ocupar cargos públicos.

Para la Edad Media, mantuvimos el foco de estudio en Europa Occidental debido a que los principales actores y acontecimientos políticos de la época estaban concentrados en la región. Se estudió el feudalismo como forma de organización socioeconómica y la sociedad estamental como organigrama jerárquico social. Desde ese contexto, se entró a analizar el rol de la mujer de la época, permitiendo a los alumnos profundizar el contexto específico de cada referente femenino. En términos generales se puede señalar que durante toda la Edad Media, se continuó en un esquema de disparidad entre los sexos, donde la sociedad se basó en la figura masculina, según señala Wade:

“Hablar de mujeres en la vida medieval es tratar de sus actividades en un periodo durante el cual, como expresó un historiador, las mujeres tenían que hacer frente a las filas cerradas de una sociedad masculina gobernada por una teología totalmente masculina y por una moral hecha por hombres para hombres”. [Wade, 2003, pg. 13]

El módulo concerniente a la Edad Moderna tuvo una particularidad con respecto a los demás; contamos con un Profesor invitado, quien brindó un enfoque artístico a la cátedra: el Dr. Diego Jaramillo Arango, rector de la UHE quien tiene un doctorado en Historia del Arte. A través de su perspectiva, conocimos el contexto en el que se desenvolvían las

mujeres a través de obras de arte. El coloquio inició con la presentación de obras que mostraban como se vivía en la época en la que Colón llegó a América, y la forma en cómo se concebía al género femenino. Exploramos el rol de grandes mujeres en posiciones de poder. A continuación, en el Renacimiento, el arte se alejó del modelo Toscano de belleza femenina, abriendo las puertas a la representación de figuras sagradas. En la misma época, estudiamos la importancia de mujeres aristócratas que supieron apadrinar, acoger y guiar a grandes artistas.

La Revolución Francesa supuso el quiebre entre épocas, pasando a un mundo contemporáneo que ha abarcado un progreso sin precedentes respecto a la lucha por la igualdad de derechos. Para comprender este proceso, nos acompañó Maricruz Díaz de Terán, Profesora Titular de la Universidad de Navarra, y coordinadora de la REDWINN. La contemporaneidad también ha favorecido los registros históricos acerca de referentes femeninos; por ello, en este módulo nos enfocamos en diversificar el catálogo de personajes, incluyendo a mujeres de todo el mundo. La cátedra de la Profesora Díaz de Terán inició con el estudio de las librepensadoras que, con las ideas de la Revolución Francesa, abrieron las puertas al cambio. A continuación, analizamos la evolución del sufragio femenino alrededor del mundo. Además, observamos el impacto de las dos grandes guerras en la faceta profesional de las mujeres. Finalmente, estudiamos a mujeres que, en nuestros días, continúan con la lucha. La presencia de una Profesora extranjera experta en la materia les brindó a los estudiantes la capacidad de ampliar su perspectiva histórica y social.

4.3. METODOLOGÍA

Para abarcar el extenso contenido de la asignatura, dividimos a los alumnos en pequeños grupos. A cada uno de los grupos se les asignó una o varias de los personajes elegidos en cada época. El trabajo de cada uno de los grupos de trabajo consistió en investigar a fondo sobre el personaje asignado, incluyendo su contexto personal y familiar, su hazaña en la época, y el impacto de dicha hazaña en nuestros días. Para exhibir los resultados de su investigación, los grupos elaboraban presentaciones académicas, expuestas a todos los integrantes de la clase.

De esta forma, logramos que el proceso de aprendizaje colaborativo sea una experiencia didáctica, participativa y personalizada. Para evaluar los objetivos de aprendizaje, realizamos dos exámenes que abarcaron el contenido de la materia.

Como trabajo final, los estudiantes realizaron un proyecto creativo que consistió en la elaboración de un video de hasta 20 minutos de duración. El video contenía un personaje (de libre elección) de que cada una de las épocas estudiadas en clase (Mundo antiguo, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea). En él, se explicó el contexto personal y familiar de los personajes, la hazaña realizada por los personajes en su época y sus efectos inmediatos, y las consecuencias y efectos de dicha hazaña en la actualidad. La metodología y el formato del video fue de libre elección de los alumnos. Se evaluó positivamente la creatividad. Se emplearon, por ejemplo, entrevistas actuadas a los personajes seleccionados.

5. DESCUBRIMIENTOS

Los descubrimientos a los que hemos llegado a través de la cátedra que se dictó por primera vez en el período académico comprendido entre marzo y junio de 2021, se manifiestan en las encuestas realizadas al estudiantado de la materia. La asignatura, contó con 12 cupos de inscripción los cuales se coparon en su totalidad. El alumnado estuvo formado tanto con hombres, como mujeres.

GRÁFICO 4. El 92% del estudiantado encuestado consideró que la asignatura le fue valiosa para su formación profesional.
El 92% del estudiantado encuestado recomendaría tomar la asignatura a algún amigo o conocido.

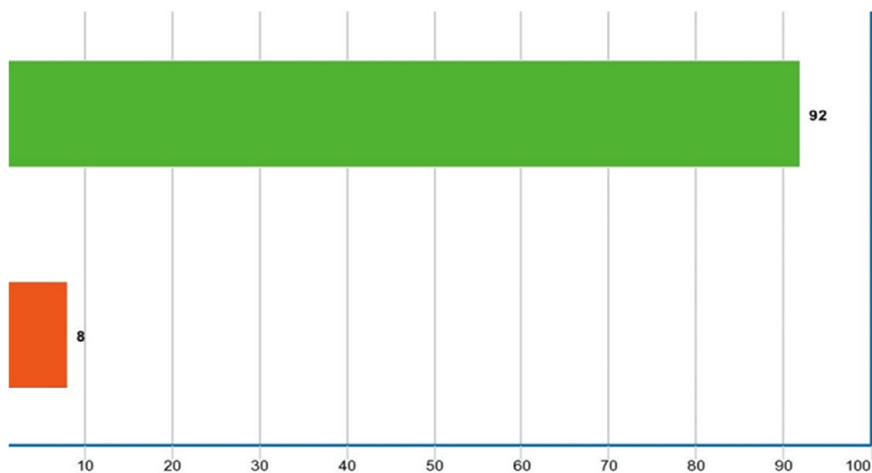


GRÁFICO 5. El 100% del estudiantado encuestado consideró que la asignatura le motivó a aprender.

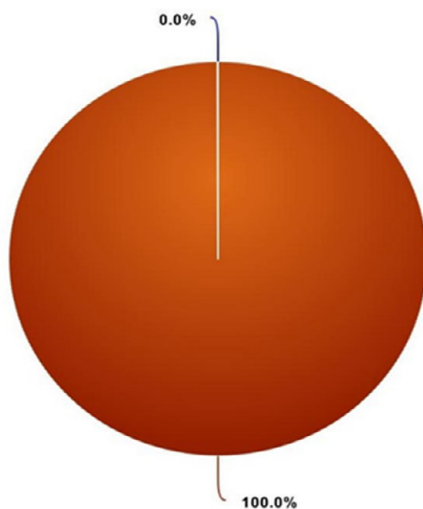


GRÁFICO 6. El 75% del estudiantado encuestado consideró que la materia cumplió con sus expectativas.

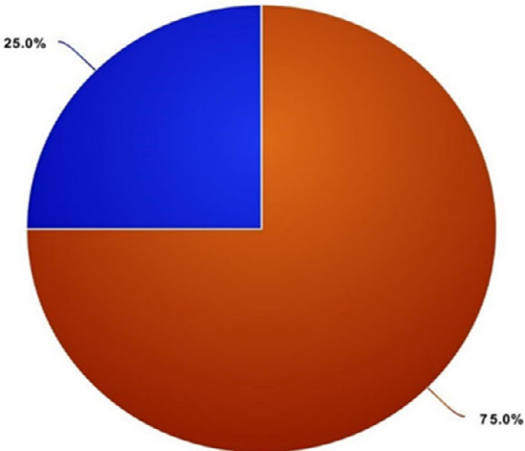
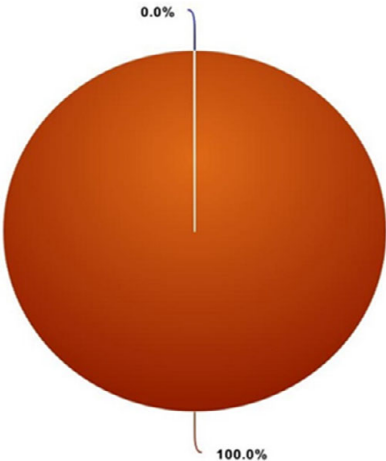


GRÁFICO 7. El 100% de la muestra encuestada considera que la materia le ha hecho reafirmar nociones de igualdad, corresponsabilidad, dignidad y feminismo, y que la materia le ayudó a conocer acerca de personajes femeninos que antes desconocía.



En cuanto a perspectivas individuales, pedimos a un grupo reducido de estudiantes que nos brinde retroalimentación respecto a la experiencia vivida en la asignatura. A continuación, compartimos algunas impresiones sobre la materia:

“Me permitió aprender sobre el aporte y la vida de mujeres que tuvieron un gran impacto histórico. Algunas de ellas, irónicamente, no figuran entre las más conocidas feministas de la historia, lo que hace aún más amplio el aporte de la materia.” [M.V. Estudiante de la asignatura Estudio de Referentes Femeninos].

“Ha sido apasionante poder profundizar en los cambios que se han dado en cada momento histórico sobre el papel de la mujer en la vida social, familiar, económica y política y como este importante grupo social ha luchado por un papel inclusivo y activo de la sociedad.” [C.A. Estudiante de la asignatura Estudio de Referentes Femeninos].

6. CONCLUSIONES

6.1. LA NECESIDAD DE HACER CONCIENCIA DEL ROL DE LA MUJER A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD.

Hemos podido evidenciar que, por una parte, la mujer siempre ha ejercido un rol impactante en su entorno dentro de un contexto histórico y social determinado. Es decir, la mujer al igual que el hombre, ha sido también protagonista de la historia. Lo que ha sucedido, es que la mayoría de los libros de historia han hablado de guerras y batallas, espacios que estaban especialmente destinados a los hombres. No obstante, esto no significa que la mujer no haya desempeñado algún rol importante, simplemente, que su rol no ha sido contado de manera suficiente como ha sido difundido el rol de grandes referentes masculinos. A manera de ejemplo, podemos hablar de las mujeres de las dinastías chinas en la edad antigua. Es ampliamente conocido que la doctrina de Confucio fue el fundamento de la sociedad y que, de acuerdo con esta doctrina de valores éticos, para alcanzar la armonía social y la felicidad era determinante reconocer como fin del hombre la convivencia en la sociedad conformada por familias e individuos. Según la doctrina de Confucio, el hombre se perfeccionaba con la formación de hábitos y virtudes del amor, la justicia, la prudencia, la sinceridad, la rectitud de espíritu

(González, 1994, págs. 16, 17, 18). En este sentido la educación era fundamental como medio para vincular la responsabilidad colectiva y, las mujeres chinas eran primordiales para transmitir de generación en generación los valores y los principios que regían en la sociedad. En consecuencia, en una cultura donde la clave era la educación y que gran parte de esta estaba a cargo de las mujeres, solo debemos ver los resultados: las dinastías chinas perduraron en el tiempo gracias a que los valores y principios fueron efectivamente inculcados en las personas de generación en generación.

Por otra parte, reconocer la importancia del rol de la mujer a lo largo de la historia de la humanidad ayuda a valorar y reconocer como su actuación no solo impactaba en su entorno dentro de un contexto social e histórico como hemos dicho, sino también cómo ha impactado hasta nuestros días (Rodríguez, 2021). Aquí podemos nombrar a varias mujeres romanas, por ejemplo, en el siglo I antes de Cristo con Amasia Sentia año 77; Hortensia, año 42ac y Caya Frania, año 49 ac. Estas mujeres que, en la Roma de aquella época donde el ejercicio de la abogacía para la defensa de los derechos era una profesión reservada por la costumbre a los hombres, cada una a su manera, en distintas circunstancias y de manera valiente comparecieron ante la autoridad juzgadora para defender sus derechos. De Hortensia hija de un famoso político, orador y abogado llamado Quinto Hortensio (114 a. C. - c. 50 a. C.), es bien conocido su discurso cuyo fragmento dice:

“Ya nos han privado de nuestros padres, nuestros hijos, nuestros esposos y nuestros hermanos, a quienes usted acusó de haberle perjudicado, y si nos quitan nuestra propiedad también, nos reducen a una condición impropia de nuestro nacimiento, nuestras costumbres, nuestro sexo. ¿Por qué debemos pagar impuestos cuando no tenemos parte en los honores, las ordenes, las estructuras, que mantiene a los contendientes el uno contra el otro con resultados tan dañinos? ¿Debido a que este es un tiempo de guerra? ¿Cuándo no ha habido guerras, y cuándo se ha obligado a pagar impuesto a las mujeres, que estén exentas de acuerdo con su sexo entre toda la humanidad?”. [Hernández, 2014]

Nos atrevemos a afirmar que la actuación de Hortensia no solo constituyó un precedente para el ejercicio profesional de la abogacía por parte de la mujer, sino un precedente para establecer el principio fundamental

de Derecho Tributario que dice: “No hay tributo sin ley”. Adicionalmente, la actuación de las citadas romanas constituyó el camino para que la profesión de abogados se abriera también a las mujeres; tanto así que hoy en día, es común encontrar mujeres abogadas y que además ejerzan cargos públicos relevantes como es el caso en Ecuador (América del Sur) de Diana Salazar Méndez, Fiscal General del Estado quien tiene en sus espaldas una responsabilidad muy grande, pues se ha convertido en el referente de lucha contra la corrupción en el país.

Otro referente femenino icónico que hemos encontrado es Matilde Hidalgo Navarro de Procel. Ecuatoriana de nacimiento que en 1924 se acercó a ejercer su derecho al voto en las elecciones nacionales para diputados y senadores en Ecuador. En la norma constitucional vigente en aquella época se establecía por un lado que “Para ser ciudadano se requiere tener veintiún años y saber leer y escribir.” (Ecuador, 1906) (Artículo 13 Constitución Política de la República del Ecuador, 1906) y, por otro lado, que “Para ser elector se requiere ser ciudadano en ejercicio, y reunir las demás condiciones que, en los respectivos casos, determinan las leyes.” (Ecuador, 1906) (Artículo 31 Constitución Política de la República del Ecuador, 1906). Es decir, en el texto constitucional de dicho momento, no se prohibía de manera expresa el sufragio a las mujeres, aunque, la costumbre de la época dictaba que solo los hombres votaban pues la mujer no intervenía en la vida política del país. Así, en este contexto histórico y social que, Matilde se acercara a las urnas y alegara ser ciudadana ecuatoriana de acuerdo con la Carta Magna, fue un acto sin precedente en la historia del país, hasta el extremo que, no pudieron impedir su ejercicio al voto y, más adelante, en 1929, la Asamblea Nacional modificó la Constitución señalando: “Es ciudadano todo ecuatoriano, hombre o mujer, mayor de veintiún años, que sepa leer y escribir.” (Ecuador, Constitución Política de la República del Ecuador, 1929) (Artículo 13 Constitución Política de la República del Ecuador, 1929) (el subrayado es nuestro). La Constitución Política de la República del Ecuador de 1929, fue la primera constitución del país en reconocer, de manera expresa a la mujer como ciudadana ecuatoriana. De esta manera, se aprobó el derecho al sufragio femenino, convirtiendo al Ecuador –junto a Puerto Rico– en los primeros países de América

Latina y el Caribe en donde las mujeres pudieron votar en una elección nacional.

Sin lugar a duda, la actuación de Matilde de Hidalgo impactó en su momento histórico y constituyó un verdadero referente en el país y la región para el voto femenino. Hoy en día miles de mujeres nos hemos beneficiado de esta gran hazaña, pues podemos elegir y ser elegidas.

6.2. PARA VALORAR EL ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS ES IMPRESCINDIBLE PARTIR DE LA DIGNIDAD HUMANA

“...el ser humano tiene la dignidad de persona; no es solamente algo, sino alguien. Es capaz de conocerse, de poseerse y de darse libremente y entrar en comunión con otras personas...” [Católica, 1993, pg. 86, punto 357]

El ser humano no es algo; es alguien. En estas sencillas, pero hermosas palabras tomadas de la cita, encontramos la grandeza que todo ser humano tiene por el hecho de ser persona. En este sentido, las mujeres que han sido referentes a lo largo de la historia de la humanidad y todas aquellas de nuestro tiempo gozan de esta dignidad que las hace valer por el hecho de ser personas y a la vez, las hace únicas. Por lo tanto, en este punto, no interesa tanto la época, la hazaña realizada sino la existencia misma de las mujeres. Se entiende entonces, cómo mujeres en circunstancias tan adversas han actuado de una manera tan decidida, tan valiente, tan íntegra constituyéndose en pioneras, como por ejemplo Juana de Arco. Esto evidencia que en nuestra naturaleza llevamos impresa la libertad como resultado de la dignidad humana, nadie nos da libertad, la poseemos en la medida en que nuestro obrar esté orientado por los valores de la verdad, la bondad y la belleza como lo mencionaba Juan Larrea Holguín en “Algunos conceptos de Razón y Fe”. Adicionalmente, en la misma obra, el autor dice que la superioridad de la persona frente a las demás creaturas está en la capacidad de razonar y así poder conocer el mundo y poder conocerse a sí mismo. También indica que “A mayor conocimiento y más firme voluntad y sentimientos ordenados, mayor libertad” y, en consecuencia, en la medida en que crece la libertad, crece también la responsabilidad. (Holguín, 2006, págs. 38,39)

Así, los únicos muros o celdas que pueden privar la libertad de una persona son las celdas mentales o los muros del corazón, ya que como dijo Didier Dretot “Es simple: solo haz que ocurra”. Y este fue el obrar de varias referentes como, por ejemplo, Hildegarda de Bingen, Caterina Sforza, Teodora, Ruth Bader, entre otras que por su gran sentido de responsabilidad de manera decidida se enfrentaron a todos los obstáculos mentales y sociales de sus épocas.

Pero entonces, ¿Qué es la dignidad humana? Añadimos a lo mencionado por el Catecismo de la Iglesia Católica que la dignidad de la persona constituye esa cualidad peculiar que brilla en cada ser humano y que le convierte en algo digno –valga la redundancia- de ser amado en sí mismo.

En este sentido y de acuerdo con la propuesta antropológica del profesor Leonardo Polo filósofo español contemporáneo, el ser humano por su dignidad humana es el centro de toda actividad; es un fin en sí mismo, un ser con capacidad para razonar, con voluntad, pero sobre todo con libertad personal y con capacidad de amar (Polo, 1991) (Rodríguez, 2021).

Así, decimos que es imprescindible partir del principio de la dignidad humana para valorar el estudio de referentes femeninos, pues con este enfoque se aprecia de manera plena e íntegra la grandeza de las acciones de las mujeres, no solo desde el punto de vista de una hazaña determinada sino desde la manifestación que como persona tiene capacidad ilimitada para conocer, pero sobre todo para amar y en consecuencia para actuar en libertad.

6.3. LA DIGNIDAD TENDRÍA QUE SER LA BASE DE TODO FEMINISMO

Como quedó dicho, si nuestro punto de partida es la dignidad de la persona, reconocemos que toda persona es digna de ser amada por el hecho de ser persona con independencia de los títulos, trayectoria, hazañas realizadas, apellidos, poder económico que ostente. En fin, todas y cada una de las personas tienen un valor inherente por ser cada persona un quién particular, único, diferente e irrepetible.

Bajo este orden de ideas, reconocemos que la mujer, con una identidad peculiar y compleja diferente a la del hombre, no es superior a él pero

tampoco el hombre es superior a ella. Porque gracias a la dignidad humana, hombres y mujeres tenemos igual valor y dignidad, sin embargo, somos diferentes. Y ahí está la grandeza, en la diversidad que se compone por cada mujer diferente a cada hombre, así como diferente entre cada mujer.

Entonces es maravilloso reconocer que un feminismo basado en la dignidad humana sería un punto de concertación de varios enfoques diferentes que no necesariamente son opuestos, sería un punto de acogida de aquellos que son diferentes y distintos, pero con la misma dignidad. El feminismo humanista que parte de la dignidad humana, constituiría un canal de unión con una perspectiva de abundancia en donde el eje central se construiría a partir del reconocimiento de la grandeza de la mujer sin desmerecer la grandeza del hombre; sería un feminismo que se centre en el ser de la persona, no en el tener ni en el actuar, potenciando y proyectando a la vez el poder personal de cada ser humano.

6.4. ES NECESARIO QUE EN LA SOCIEDAD SE RECONOZCA QUÉ IMPLICA LA IDENTIDAD FEMENINA

La identidad femenina a la vez es compleja y maravillosamente rica. En este sentido, reconocer lo que implica la identidad femenina también implica reconocer la riqueza de la identidad masculina, pues para erradicar todo tipo de violencia o discriminación, no sólo se necesita reconocer el valor de la mujer sino también el valor del hombre y entender que somos diferentes, no opuestos sino complementarios.

Para entender la complejidad de la identidad femenina nos remitimos a los estudios realizados por Mariolina Ceriotti¹⁵⁹ -neurosiquiatra infantil y psicoterapeuta para adultos y parejas- en su libro *Erótica y Materna*.

La identidad femenina implica dos modalidades diversas que la autora las ha llamado: materna y erótica. Cada una de las mencionadas modalidades se manifiesta en las mujeres con distinta intensidad a lo largo de la vida, pues están condicionadas al sistema de creencias de cada mujer, a los valores que rigen su actuar, a las experiencias vividas, en

¹⁵⁹ Mariolina Ceriotti Migliarese es neurosiquiatra infantil, y psicoterapeuta para adultos y parejas. Es conocida por sus conferencias y artículos sobre la familia, dirigidos a padres y profesores, y es autora de varios libros. Vive en Milán y es madre de seis hijos.

fin, están condicionados a lo que comúnmente se conoce como la lógica personal de cada una.

La modalidad erótica, que puede ser manifestada en distintos grados de intensidad puede tener matices positivos o negativos y en general se refiere al deseo, autonomía y el respeto a sí misma. En matices positivos se expresa a través de la determinación en el actuar, capacidad para imponer respeto a sí misma, en el autocuidado con todo lo que ello implica, capacidad de mantener vínculos interpersonales respetuosos y sanos. Con relación a los matices negativos, podría manifestarse en egocentrismo, vanidad y en una susceptibilidad extrema.

La modalidad materna, por su parte, que también puede ser manifestada en distintos grados de intensidad en matices positivos o negativos, se refiere de manera positiva con la apertura hacia los demás cuidando las relaciones interpersonales, manifestando sensibilidad y empatía ante la necesidad de otros, siendo creativas para nutrir el afecto a los demás. En cuanto a los aspectos negativos se refleja en tratar de mantener excesivo control de las situaciones y de las personas y en consecuencia, ejercer presión a las personas de su entorno más próximo.

Con lo explicado, el reto para las mujeres es encontrar la integración entre los dos aspectos erótico y materno, porque al coexistir de manera integrada coadyuvan a moderar los aspectos negativos que tiene el otro. Lograr armonía es el desafío y para ello sin duda, se requiere del acompañamiento y cariño de quienes rodean a las mujeres pues la armonía supone que el proceso de maduración de la mujer se ha llevado cabo de manera satisfactoria. Este proceso de maduración que implica un autoconocimiento nos lleva a la necesidad de reconocer y ser conscientes de los límites, pero también las fortalezas; en otras palabras, de tener un yo bien delimitado que, de acuerdo con la autora, se construye a través de diferentes fases: a) de lo recibido en la infancia; b) de cómo lo reconstruimos en la adolescencia y; c) de cómo somos capaces en la edad adulta de equilibrar aquello de lo que carecemos. (Migliaresi, 2018, pg. 38)

En la historia de la humanidad se ha desconocido la riqueza que implica esta complejidad femenina y que va atada a su identidad. Sin embargo, el espíritu humano no puede ser limitado con leyes o sistemas opresores, pues estos fomentan actitudes de rebeldía y reacción. Unas veces

las reacciones han sido violentas otras no, pero sin duda estas reacciones han constituido la puerta de entrada a un camino de reivindicación.

6.5. EL FEMINISMO CONLLEVA LA CORRESPONSABILIDAD

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la lengua española, el término corresponsabilidad significa responsabilidad compartida. (Real Academia Española, 2021).

Como lo manifestamos anteriormente, por una parte, según el autor Juan Larrea Holguín, la libertad humana entendida en su sentido pleno como hacer lo que debemos hacer (acercarnos al bien, la bondad y la belleza) porque queremos, es decir voluntariamente sin que exista ningún tipo de coerción, implica un sentido de responsabilidad bastante desarrollado. Por otra parte, siguiendo al mismo autor y como quedó explicado, la libertad es el resultado de la dignidad de la persona humana. En otras palabras, toda persona es libre porque goza de dignidad humana.

Adicionalmente, dijimos que un verdadero feminismo humanista implica reconocer y por lo tanto valorar la dignidad humana y, en consecuencia, reconocer y valorar tanto la identidad femenina como la masculina. Todo esto desemboca en una riqueza invaluable construida a partir de la diversidad que supone a la vez, complementariedad entre hombre y mujer, porque somos distintos, pero no opuestos. Así, si hombres y mujeres gozamos de dignidad y hombres y mujeres somos libres, en consecuencia, hombres y mujeres somos responsables. Es aquí donde nace la corresponsabilidad o responsabilidad compartida pues en la medida en que las mujeres nos sentimos responsables de nosotros, de los demás y del entorno, los hombres también se sentirán responsables de ellos mismos, de las mujeres y del entorno. En este sentido se multiplican las riquezas en una sociedad y en el mundo; se fortalecen los vínculos; se multiplican las relaciones interpersonales saludables porque todos somos corresponsables y nuestras acciones u omisiones inciden e impactan en nuestro entorno. Así lo sostuvo Alfred Adler¹⁶⁰ en

¹⁶⁰Alfred Adler (1870 – 1937) fue un médico, psicoterapeuta austriaco y fundador de la psicología individual. Basó su teoría en sus propias experiencias – él fue su principal ejemplo – lo que le valió para construir unas de las conjeturas psicológicas más interesantes expuestas en su época. Incluso a Adler se le catalogó como el “personaje del momento” dentro del ambiente

sus estudios sobre el comportamiento humano, donde explicaba que el comportamiento del ser humano es un comportamiento movido por objetivos y, que el objetivo más trascendental es generar sentido de pertenencia. Solo las personas que sienten que son importantes y necesarias en su círculo, entendido este como cualquier ecosistema (familia, colegio, universidad, trabajo, ciudad, país) actúan alentadas y son capaces de generar cambios, de intervenir en los problemas para gestionar soluciones. En otras palabras, lo que decía Adler era que desarrollar un sentido de pertenencia es una fuente de poder personal increíble.

Consecuentemente, si a través del estudio de referentes femeninos generamos una consciencia de complementariedad basada en la diversidad, es muy posible que se fomente el desarrollo del sentido de pertenencia pues ya no serían consideradas las mujeres por un lado y los hombres por otro lado, sino en equipo.

Finalmente compartimos que a lo largo del desarrollo de la cátedra de Estudio de Referentes Femeninos hemos podido vislumbrar que varias mujeres lograron sus hazañas con el apoyo y compañía de referentes masculinos como padres, esposos y mentores como por ejemplo Teodora con Justiniano, la Reina Isabel II de Reino Unido con su padre, Eva María Duarte con Juan Domingo Perón; pues es en esta complementariedad reconocida y valorada en donde radica un gran poder para transformar a la sociedad.

7. REFERENCIAS

- Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados Comité Español. (2018). ¿Por qué dividimos así las edades de la historia? 1-2. Conciencia Social y Económica. Recuperado de: <https://eacnur.org>
- Católica, C. d. (1993). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Vaticano: Librería Espiritual - Lebreria Editrice Vaticana.
- Ecuador, C. P. (1906). *Constitución Política de la República del Ecuador*.
- Ecuador, C. P. (1929). *Constitución Política de la República del Ecuador*.

intelectual norteamericano, hasta su muerte en 1937 en su llegada a Nueva York (Schultz & Schultz, 2010, p.132). (Recuperado de <https://www.psyciencia.com/conceptos-clave-teoria-al-fred-adler/>)

- Fuentes Santibáñez, P. (2012). Algunas consideraciones en torno a la condición de la mujer en la Grecia Antigua. *Intus-legere: historia*, 6 (1), 7-18.
- González, A. M. (1994). *Historia del Antiguo Continente*. Colombia: William Mejía, B.
- Hernández, H. (2014, Agosto 2). Hortensia, oradora romana siglo I aC. Heroínas. Recuperado de: <http://www.heroinas.net/2014/08/hortensiaoradora-romana-siglo-i-ac.html>
- Holguín, J. L. (2006). *Algunos conceptos de Razón y de Fe*. Guayaquil: Editorial Arquidiócesana "Justicia y Paz".
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). Atlas de Género 2018. 1-400. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/Atlas_de_Genero_Final.pdf
- Migliaresi, M. C. (n.d.). *Erótica y Materna un viaje al universo femenino*. Rialp. (ebook)
- Migliaresi, M. C., & Alvarez, E. (2018). *Erótica y materna* (Fuera de Colección) (2nd ed.). Ediciones Rialp, S.A.
- Núñez, M. M. (1996). Mujer y sociedad en la Roma Imperial del siglo I. *Norba: Revista de historia*, (16), 191-207.
- Polo, L. (2016). *ANTROPOLOGIA TRASCENDENTAL (XV)* (Obras completas LP) (1a ed.). Pamplona: EUNSA. EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
- Polo, L., & Castillo, G. (2011). *La esencia del hombre*. Pamplona: EUNSA.
- Real Academia de la Lengua Española. (2015). *Diccionario de la lengua Española RAE 23a. Edición (NUEVAS OBRAS REAL ACADEMIA)* (Spanish Edition) (23rd ed.). Planeta Publishing.
- REDWINN. (2020). *Red Iberoamericana de Innovación y Formación para Fortalecer el Impacto Femenino en los Ecosistemas de Innovación*. 1-2. Pamplona: Universidad de Navarra. Recuperado de: <https://www.unav.edu/web/instituto-cultura-y-sociedad/redwinn/presentacion>
- Rodríguez, M. G. (2021, marzo). *¿CÓMO LA ACADEMIA PUEDE FOMENTAR UNA CULTURA QUE PROMUEVA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE LA MUJER EN LA POLÍTICA?* (Ponencia). Cumbre Internacional de Mujeres.
- Universidad Hemisferios. (2021). *Ideario*. 1-2. Quito: Universidad Hemisferios. Recuperado de: https://www.uhemisferios.edu.ec/uhe_content/uploads/2021/03/ideario-UHemisferios.pdf
- Wade Labarge, M. (2003). *La mujer en la Edad Media* (Vol. 16). Editorial Nerea.

¿INNOVACIÓN O REFORMA? APORTES DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA A LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

A finales de los años ochenta Sandra Harding se preguntaba si existía un método distintivo de investigación feminista y, en ese caso, qué bases, desafíos y complementariedades presentaba respecto a las metodologías tradicionales (Harding, 1987). Estas preguntas -tal y como recoge la propia autora- han generado no pocos debates y controversias, pero también han sido el germen de importantes innovaciones metodológicas que han logrado desafiar la episteme y sus canales de (re) producción.

A lo largo de últimos años la conexión entre feminismo e investigación ha dado lugar a un amplio catálogo de textos en los que las investigadoras reflexionamos y denunciemos las relaciones de poder que se establecen en, durante y tras estos procesos. En las alacenas de nuestro particular “open concept” de las cocinas de investigación (Biglia y Vergés-Bosch, 2016) caben propuestas como la de los conocimientos situados y la práctica reflexiva (Haraway, 1995; Gandarias, 2014) o la inclusión de nuestra emotividad y nuestros cuerpos como parte del proceso de investigación (Ahmed, 2015; García-Dauder y Ruiz-Trejo, 2018; Osorio-Cabrera, Gandarias y Fulladosa 2021). A través de estas y otras prácticas se ha querido poner el énfasis en la importante relación que existe entre la figura investigadora y el objeto de estudio, que desde una posición subjetiva y privilegiada afecta al proceso e interpreta los resultados. Este ejercicio metareflexivo ha contribuido de forma importante a «otra forma de hacer ciencia» desde el feminismo (Jiménez Cortés, 2020) que, sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de un

significativo número de profesionales¹⁶¹ no ha alcanzado la misma profundidad en lo que al análisis de las prácticas docentes se refiere.

El presente texto surge de la necesidad de señalar este importante reto, así como del deseo de comenzar a dar respuesta a las preguntas ¿Existen otras formas de habitar la academia desde el feminismo? ¿Cómo desafían o complementan la práctica académica tradicional? ¿Sobre qué bases se sostienen los presupuestos y procedimientos que las caracterizan? No se trataría de replicar el ejercicio que hiciera la Harding años atrás, nada más lejos de mis posibilidades. Dicha empresa requiere, a mi juicio, del desarrollo de un debate colectivo que se aproxime a aglutinar las diferentes experiencias, saberes, y reflexiones de aquellas a las que (pre)ocupan este tipo de cuestiones.

Este capítulo forma parte más bien de un proceso de reflexión o *working progress* que busca orientar la práctica académica hacia transformaciones que vayan más allá de una innovación de carácter descriptivo. Es decir, que contemplen aspectos que trascienden la inclusión de contenidos hasta ahora obviados y el reexamen de las disciplinas desde una perspectiva de género y feminista (Martínez García, 2018), para pasar a construir dinámicas flexibles, no dominantes (horizontales), multidisciplinares y emancipatorias (Gargallo, 2008; Esteban, 2017) desde la práctica reflexiva del profesorado.

Esta contribución está dividida en tres partes principales. La primera problematiza la cuestión de género y feminista como elemento de innovación; la segunda, atiende a las críticas feministas que apuntan a la falta de horizontalidad en la investigación social dirigida, principalmente, desde las universidades (producción de conocimiento); la tercera, aborda algunos de los aspectos relacionados con la introducción de la perspectiva de género y feminista en la docencia académica (reproducción de conocimiento).

¹⁶¹ Podemos referenciar algunas prácticas a través de los trabajos de Jiménez Cortés (2007), Rebollo Catalán (2012), Menéndez (2013) o Martínez García (2018), pero cabe señalar cómo muchos de los esfuerzos y debates en este sentido no han sido recogidos formalmente, sino que surgen, habitan, crean e influyen el ejercicio docente desde los márgenes del sistema académico.

2. EL GÉNERO Y LAS PROPUESTAS FEMINISTAS COMO ELEMENTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGADORA

A lo largo de la década de los ochenta los enfoques críticos en torno a la investigación social experimentaron una fructífera popularidad al denunciar la falsa neutralidad de la ciencia, su supuesto carácter apolítico o la falta de interferencias. Barón (2019) resume estos postulados de la siguiente manera «(l)a ciencia está inmersa y se desarrolla en nuestras sociedades y, por tanto, está intrínsecamente afectada por las mismas variables que nos configuran y/o determinan. Esto afecta tanto a la disciplina en sí, como a todos los agentes implicados (investigadores/as, editores/as, revistas científicas, etc.)» (2019, p.90). El desarrollo de la perspectiva de género en las diversas disciplinas académicas arranca en este momento de forma más o menos generalizada, promovida por el trabajo y la presión política de las investigadoras feministas.

Las definiciones del género como categoría analítica no esencial y, por lo tanto, socialmente construida, comienzan a ser aplicadas en las investigaciones con el objetivo de visibilizar y explicar las diferencias entre hombres y mujeres. «El género –afirman Rebollo Catalán et al. (2012)- se convierte en un parámetro científico con fuerza de alterar un sistema establecido durante siglos». Sin embargo, será la perspectiva feminista la que, más adelante, propulse un desarrollo teórico que vaya en paralelo a la diversificación y ampliación de estrategias de justificación en la producción de conocimiento (epistemologías feministas), metodologías, perspectivas de análisis y marcos de interpretación (Martínez, Biglia, Luxán et. al., 2014). Castañeda-Salgado (2006) explica este proceso centrándose en la disciplina antropológica: «(e)mprender la investigación antropológica con las mujeres como sujetas y no como una voz más es, en sí misma, una innovación dentro de la disciplina. Hacerlo, además, con una perspectiva feminista constituye, más que una innovación, una reorientación con múltiples implicaciones.» (2006, p.42) Dichas implicaciones mantienen relación con la adaptación, resignificación e inventiva En relación con los métodos y técnicas de investigación (*cómo* investigamos), pero también con su orientación y propósito (*para qué* investigamos). El feminismo, actúa como potencia

de superación de la construcción social del género, al instigar la producción de conocimientos comprometidos con el cambio en las condiciones materiales y simbólicas de las diversas subjetividades políticas oprimidas por el género, pero también por la clase social (De Oliveira, Ariza y Eternod 1996; Vasallo, 2021) la raza (Hooks, 1984; Agüero, 2021), los procesos de colonización (Rivera Cusicanqui, 2015; Espinosa, 2020) o el capacitismo (Mello y Nuernberg, 2012; Hernández-Sánchez, 2018).

Tal y cómo apuntaba en la introducción, el objetivo de estas líneas es abordar la innovación con finalidad constructiva, es decir, que persiga la transversalidad y creación de nuevas dinámicas en el aula (Rebollo Catalán et. al, 2012) y en nuestras cocinas de investigación (Biglia, 2012). Esto no significa que estemos dejando de lado o infravalorando los esfuerzos por incluir contenidos desde una perspectiva de género y feminista en los estudios de grado y postgrado, cuestión que, a pesar de contar respaldo jurídico a nivel estatal e internacional¹⁶², encuentra grandes resistencias para su desarrollo e implementación (Menéndez, 2013; Martínez-García, 2018). Sencillamente, creo necesario reflexionar sobre la necesidad de adaptar nuestras prácticas, y no solo los contenidos.

3. CRÍTICAS Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.

La importancia de un enfoque feminista en la investigación radica en la necesidad de hacer frente a las lógicas desiguales de poder que subyacen a las formas de crear saberes colectivos. De ahí la importancia de profundizar en los análisis a través de estrategias de justificación, validación y producción del conocimiento, que recojan y se beneficien de las propuestas que desde la praxis y la teoría feminista se están desarrollando. Las epistemologías feministas se han caracterizado por adoptar una postura crítica frente a la concepción de la producción de conocimiento científico como neutra, apolítica, y sin interferencias, evidenciando cómo la visión que se tiene del conocimiento, de las ciencias y

¹⁶² Ver Martínez García (2018) y Menéndez (2013).

de sus métodos “influye profundamente en qué y de qué maneras llegamos a conocer, entender y representar” (Biglia, 2014:23). En el camino hacia formas de producción (investigación) y reproducción (docencia) de conocimiento más horizontales, las epistemologías críticas y, entre ellas la feminista, han desarrollado prácticas y propuestas metodológicas que van más allá del cuestionamiento del sesgo de género (Araiza y González, 2017). Dichas propuestas indagan en la posición de las investigadoras a la hora de llevar a cabo su trabajo, situando en primer plano cuestiones como la subjetividad de quienes miramos, o la importancia del contexto social que nos rodea, que hasta hace muy poco -e incluso a día de hoy en determinados círculos académicos- han sido considerados como elementos que restan rigor científico a los trabajos (Martínez Portugal, 2020). Sin embargo, el ejercicio de preservación de la ciencia y el conocimiento académico¹⁶³ como sustancia producida y almacenada en receptáculos estancos, es posible únicamente si nos abstraemos de las condiciones materiales y políticas que rodean estos procesos. Partiré de mi propio proceso de reflexión¹⁶⁴, fruto del diálogo con otras voces (académicas y no académicas), para exponer algunas de las prácticas de investigación que han sido criticadas y puestas en entredicho por parte del pensamiento feminista, así como las posibles alternativas propuestas.

Un gran número de investigadoras que habitan la academia se identifican y actúan como feministas, e incluso forman parte activa del movimiento. Por otro lado, algunos de los estudios más valiosos que existen dentro del área de los Estudios Feministas y de Género, son fruto de años de trabajo directo con mujeres y organizaciones que se han dedicado a la intervención social. Por último, y sin necesidad de ir muy lejos, me faltan dedos para contar el número de activistas a mi alrededor

¹⁶³ La activista Brigitte Vasallo critica el posicionamiento social y simbólico de este tipo de conocimiento sometido «al tutelaje de una institución y [...] mediado por una regulación económica desorbitada y de muy difícil acceso. Me frustra –dice- que sea la única opción que sentimos como legítima [...] muy por encima de las posibilidades de autoformación» (2021:48). A tener en cuenta.

¹⁶⁴ Plasmado en parte en mi Tesis Doctoral “Narrativas de mujeres sobre violencia sexista en las comunidades activistas del País Vasco” [Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/3260>]

que, tras un periodo de formación dentro de las universidades y centros de educación superior, deciden llevar a cabo un trabajo de investigación desde una plataforma académica, o -quizás en menor medida- el de académicas que durante o tras su investigación optan por formar parte de aquello a lo que previamente se han acercado como objeto de estudio.

Consciente de que mi propio proceso de investigación sobre las violencias de género ha transitado entre al menos dos de los espacios mencionados, mi intención es la de no contribuir a perpetuar y reproducir una visión que compartimente los orígenes, formas de producción y difusión del conocimiento, sino la de crear un relato en el que se visibilice como la interrelación entre los diversos ámbitos ha contribuido y contribuye a la consecución de objetivos comunes, en este caso, la lucha por una vida libre de violencia.

Sería ingenuo, sin embargo, no problematizar dicha interrelación o renunciar a dar cuenta de los límites, incomodidades, conflictos de intereses, y desconfianzas que se generan. Durante mi doble condición de activista y académica precaria, yo misma he experimentado esta desconfianza. Bien dentro del ámbito activista al compartir el carácter institucional y académico de la investigación; bien dentro de la academia, entre compañeras que pretendían infravalorar mi trabajo por su supuesta falta de rigurosidad. Sin embargo, una de las críticas más comunes a la producción de conocimiento científico es precisamente su «secuestro» bajo auto-referenciales estándares de rigurosidad. Las *expertise* con pies de barro, el extractivismo epistémico, el uso de un lenguaje excluyente, la desigual capacidad de acceso a publicaciones científicas, o las prácticas intradisciplinarias, son algunas de las bases que se descubren a menudo tras la mal entendida excelencia académica.

Incluso dentro de los bastiones progresistas de las Ciencias Sociales, se reproducen cierto tipo de investigaciones elitistas que difícilmente permean a otros ámbitos de la sociedad. La profesora Celia O. Rodríguez (2017) advierte de la existencia de académicas y académicos que claman su *expertise* en cierto tipo de activismo social, pero que nunca han experimentado ninguna forma de intervención; profesionales que labran su carrera a costa de consumir conocimiento obtenido en comunidades marginalizadas. Conocimiento, señala la autora, utilizado y

procesado para su propia «masturbación intelectual» siguiendo una lógica de acumulación. No debería ser muy difícil entender que el hecho de investigar sobre distintas problemáticas sociales, o en torno a la Teoría Feminista, no nos libra mágicamente de reproducir las mismas relaciones de poder que criticamos y analizamos hasta la saciedad. Al fin y al cabo, sentencia Rodríguez, las políticas de decolonización no son lo mismo que el acto de decolonizar.

Esta cuestión nos lleva al fenómeno del «extractivismo académico o epistémico», que Grosroquel (2015) define como una forma destructiva de ser, conocer, y estar en el mundo. En la práctica, el extractivismo epistémico «extrae ideas (sean científicas o ambientalistas) de las comunidades indígenas sacándolas de los contextos en que fueron producidas para despolitizarlas y re-significarlas desde *lógicas occidentalocéntricas*» (2015, p.38). Un fenómeno similar sucede cuando desde la academia del norte global nos apropiamos del conocimiento, procesos y dinámicas de comunidades marginalizadas o movimientos en resistencia para nuestra particular forma de mercantilización. En el recuento o resumen de las reivindicaciones expuestas a raíz de la Movilización en Defensa de la Madre Tierra¹⁶⁵ (Oaxaca, México, 2017) se denuncia esta particular forma de despojo, cuestionando las formas y metodologías que se limitan a extraer información sin generar cambio alguno y reivindicando la realización de un trabajo académico con y en beneficio de las comunidades. Si bien durante los últimos años se ha denunciado con mayor intensidad desde las epistemologías del Sur (Sousa Santos y Meneses, 2020), tal y como nos recuerda Estefanía Rodero, autoras feministas como Silvia Federici¹⁶⁶ llevan años «visibilizando el progresivo cercamiento del saber, la centralización y verticalización del conocimiento, la falta de reconocimiento y robo a la gestación de ideas» (13/05/2017) que han sufrido históricamente las mujeres. También desde el ámbito de la teoría feminista, se ha popularizado el término de violencia epistémica (heteropatriarcal). Este tipo de violencia se produce cuando los sistemas de conocimiento dependen -y pretenden- el

¹⁶⁵ https://educaoaxaca.org/images/Recuento_Defensa_Madre_Tierra_Oaxaca.pdf

¹⁶⁶ Ver Federici, S (2004) *Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulacion originaria*.

silenciamiento y alienación de los grupos subalternos, con el objetivo de normalizar y naturalizar sistemas de explotación (Spivak, 1998; Martínez-Portugal, 2019). Aplicado al ámbito que nos ocupa, el concepto explica la cruda naturaleza de ésta práctica de investigación.

Otro asunto a remarcar es el carácter exclusionario del lenguaje que se utiliza en algunas investigaciones de origen institucional y/o académico, y que tiende a dejar fuera a aquella parte de la población que no está familiarizada con el mismo. Para «relajar» esta tensión entre la búsqueda de rigurosidad a la hora de describir los fenómenos sociales, y la necesidad de hacer accesible el análisis y conclusiones alcanzadas las investigadoras que han mostrado preocupación por el tema han propuesto mecanismos como la inclusión de glosarios o un uso del lenguaje menos impostado, evitando así la producción e inversión en manuscritos... de una rigurosidad infumable.

Relacionada con el carácter exclusivo de este tipo de investigación, cabe señalar la desigual capacidad de acceso a los resultados de los trabajos. Dichos resultados son publicados en revistas académicas, preferiblemente con una buena indexación, lo que coincide habitualmente con tener un acceso restringido y bajo pago. Esta cuestión limita notablemente el número de personas que pueden convertirse en receptoras activas de dicho conocimiento y, las posibilidades de reinterpretarlo o reintegrarlo, si se estimare oportuno, en la práctica social, se reducen notablemente. De esta forma, se impide la interconexión entre teoría y práctica que reivindican las epistemologías feministas. Frente a esta cuestión, algunas investigadoras e instituciones han optado por ofrecer en formato abierto o *creative commons* muchas de sus publicaciones, o bien han creado espacios divulgativos en dónde asegurarse de que se efectúa una (re)socialización del conocimiento producido.

Aterrizando estas dos últimas cuestiones en mi proceso de Tesis: La gran mayoría de documentos y presentaciones que han surgido, charlas y encuentros están accesibles *on-line*, y he facilitado copias de los mismos a quienes me lo han solicitado. Parte del material ha servido como elemento de análisis y discusión para las asinaturas *Gizarte eta*

*Ikerketa Politikorako sarrera*¹⁶⁷ y *Acción política y Grupos de Interés* que tuve la oportunidad de impartir durante el curso 2017/18 en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Además, cada vez que un colectivo o institución me lo ha propuesto he acudido encantada por tener la oportunidad de compartir y recibir ideas, información, y conocimiento. Todas estas decisiones me han servido para mantener vivo y enraizado el trabajo, enriquecerlo y recordar por qué y dónde resulta más necesario.

Por último, en cuanto a auto-referencialidad se refiere. Dobash y Dobash (1998) critican la rigidez de la que adolecen los trabajos intradisciplinarios que se realizan tras la primera fase de eclosión del objeto de estudio. Esta «desconfianza» entre las diversas disciplinas deriva en un fútil intento por no tenerlas en consideración e, incluso, excluirlas de un pretendido análisis científico «puro». Esta dinámica impide, según las autoras, un mayor y más fructífero desarrollo del entendimiento teórico, conocimiento empírico, y búsqueda de nuevos enfoques sobre la violencia que logren encaminarnos hacia su extinción. En este contexto, las nuevas ideas y evidencias deben luchar para emerger de un cada vez más estrecho e invariable círculo de ideas y demostraciones auto-referenciales. Frente a la naturaleza infértil de dicha forma de enfocar la investigación, Dobash y Dobash proponen encuentros “transfronterizos” e interdisciplinarios, que hagan un uso productivo de los avances conseguidos en las distintas disciplinas (*cross-fertilization*). Por su parte, Almudena Hernando, profesora de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), comenzaba una de sus conferencias haciendo mención a la inherente cualidad de las disciplinas académicas como dispositivos de poder. Hernando, reconocida profesora del Departamento de Prehistoria de la citada universidad e integrante del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM, contaba cómo ha sido formada para aprender de la materialidad de la historia, a pesar de que lo que a ella le interesa y guía sus investigaciones es la inmaterialidad del presente. Hernando continúa explicando que en su análisis no habla desde ninguna disciplina, considerándose a sí misma ya no interdisciplinar, sino

¹⁶⁷ En castellano, “Introducción a la investigación social y política”.

indisciplinada. «Creo –dice– que no hay nada más complejo que entender al ser humano, y para ello hay que acercarse desde cualquier óptica que alguien haya desarrollado. Creo que las disciplinas académicas son dispositivos de poder»¹⁶⁸. Esta más que sugerente idea refuerza nuestra convicción de que los fenómenos sociales –y especialmente el que nos ocupa– no pueden ser explicados desde una sola óptica o disciplina, sino que deben ser abordados desde una desobediencia activa a las prácticas intradisciplinarias. Este posicionamiento es una forma más de romper con las relaciones de poder que se generan como consecuencia de la investigación de carácter positivista y en consonancia con los postulados de la epistemología feminista.

Principalmente por la rigidez de algunas propuestas metodológicas, las Ciencias Sociales apenas alcanzan a postular aquello que ha sido antes mil veces intuido por la práctica social. Esta convicción queda inevitablemente impresa en toda acción que se emprende antes, durante y después del proceso de investigación. A mi juicio, el mérito de la producción científica depende de la toma de conciencia y transparencia sobre la misma, así como de la consecuente rentabilización de nuestra posición de privilegio a la hora de significar y (re)producir conocimiento. ¿En qué consistiría dicha rentabilización? En reflejar y ordenar el pensamiento social de forma eficaz, para que éste pueda ser sistematizado y divulgado entre la comunidad a la que pertenece. De esta manera, la producción científica se convierte en instrumento al servicio de la innovación social, y no al revés.

Por último, para que un trabajo de investigación consiga sus objetivos y sea más eficaz, debe necesariamente incorporar distintas perspectivas teóricas, no solo interdisciplinarias. Por su puesto, se trata de un trabajo mucho más complejo, difícil, y arriesgado que el de encajar nuestra argumentación dentro de un solo enfoque analítico o forma de mirar al mundo. Pero pensar que los fenómenos sociales se pueden explicar a través de una única disciplina académica o corriente de pensamiento, es una suerte de totalitarismo epistemológico.

¹⁶⁸ Conferencia impartida durante las jornadas Noviembre Feminista (2016, Universidad Complutense de Madrid).

4. UNIVERSIDAD Y DOCENCIA, GÉNERO Y FEMINISMO.

Comenzar a analizar la introducción transversal de la perspectiva de género en las universidades resulta una empresa a abordar por partes: En un nivel macro podríamos situar la cultura política institucional y su capacidad de acción. Por especificar brevemente a qué me refiero con «cultura política» me remitiré a dos autores clásicos y de referencia en Ciencia Política, para pasar a adaptar estas orientaciones al contexto que nos ocupa. Almond y Verba (1963, 1992) eligen este concepto para descubrir las relaciones entre actitudes políticas y no políticas y modelos de desarrollo, refiriéndose a las orientaciones específicamente políticas que presentan, las posturas relativas a propio sistema político, y las actitudes relacionadas con la función de la individualidad dentro de ese sistema. En el contexto institucional universitario, entenderíamos la cultura política En relación con las orientaciones, posturas y actitudes que presenta el modelo de gestión institucional y las individualidades que poseen la capacidad de influenciarlo. La capacidad de acción, por otro lado, viene dada por las características inherentes a la propia cultura, y el acceso a las posibilidades materiales e intelectuales que precisa. Los «productos» de este nivel podrían ser: la constitución y capacidades otorgadas a las direcciones de Igualdad, la inclusión de asignaturas específicas sobre género y feminismo en los estudios de grado y postgrado, la oferta formativa dirigida al profesorado o los incentivos (premios, ayudas) para la producción académica con perspectiva de género. La *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* ha desarrollado un marco para la incorporación de esta perspectiva en la docencia universitaria en el que señala algunos de sus beneficios, y entre otros:

“Profundizar en la comprensión de las necesidades, los comportamientos y las actitudes del conjunto de la población, rehuyendo así tanto las interpretaciones parciales que parten del hombre como sujeto universal como los esencialismos sobre los hombres y sobre las mujeres. Se evitan, de este modo, errores en la conceptualización teórica o en los análisis empíricos”. [2019, p.14]

Este mismo informe se advierte de cómo la «ceguera de género»¹⁶⁹ puede ocultar las relaciones de poder que se establecen en el entorno de aprendizaje, o los sesgos en las metodologías docentes y de evaluación, así como del ámbito profesional en el que se encuadra dicha disciplina. El ámbito de influencia y potencial de transformación de este nivel es, por tanto, fundamental.

En un nivel micro, que es en dónde me gustaría situar a partir de ahora el foco de atención, nos centraríamos en el comportamiento y la agencia social individual del profesorado, que en este caso contempla su cualificación, motivación y posibilidades a la hora de planificar e impartir la docencia desde una perspectiva feminista. Me gustaría diferenciar aquí al menos dos elementos: (1) la transmisión de la producción científica asociada a la docencia o permeabilidad ente producción y reproducción de conocimiento y, (2) la puesta en escena de aquellos valores relacionales vinculados a la teoría-praxis feminista a través de la práctica docente.

Respecto al primero de ellos, la permeabilidad ente producción y reproducción de conocimiento, sin duda puede contribuir a ampliar y hacer más accesibles los circuitos del conocimiento académico y «sacudir» las demasiado a menudo polvorientas guías docentes. Dentro de esta consideración, debemos denunciar además la opacidad con la que se transmite la información relativa a la carrera académica-investigadora, lo que imprime de por sí un sesgo respecto a qué discursos y trabajos van a ser realizados con mejores medios y recursos materiales.

El segundo, la puesta en escena de aquellos valores relacionales vinculados a la teoría-praxis feminista a través de la práctica docente, condensa en gran medida el núcleo de nuestro debate. Siguiendo a Jiménez

¹⁶⁹ Según la Unión Europea (EIGE, 2016), la ceguera de género es la «falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, mantienen el statu quo y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género».

Cortés (2007), el profesorado resulta un elemento central por su capacidad de influencia a través de la puesta en práctica de saberes y discursos adquiridos bien sea de manera formal, o informal (a través del autodidactismo, la trayectoria personal y experiencia vital), pero también pueden (y deben) aportar a través de la generación y desarrollo de novedosas estrategias y formas de actuación que persigan cambios en los patrones culturales de género. Comenzar a reflexionar sobre cuáles pueden ser estas estrategias pasa por determinar qué tipo a qué tipo de principios o valores deben estar asociadas nuestras prácticas. Los valores políticos feministas, tal y como recoge Gargallo (2008), se han identificado con la «construcción de relaciones sociales, personales y colectivas, flexibles, no dominantes, multidisciplinarias y, sobre todo, emancipatorias» (15/01/2008). De esta manera, una forma de reproducción las relaciones de poder dentro de la academia, se da entre “las sujetas que saben” y “las que no saben”. Mari Luz Esteban (2017) hace mención a esta cuestión a la hora de abordar desde un punto de vista crítico algunas de las dinámicas que se reproducen en los postgrados de Estudios Feministas, nuevos y prometedores espacios de encuentro entre feministas de diverso tipo –señala la autora- que tienden, sin embargo, a reproducir un modelo de enseñanza bancaria. Este modelo presenta al alumnado como un colectivo pasivo, que llega al aula a recibir conocimientos por parte del profesorado. Es decir, que, entre la figura encargada de la trasmisión de conocimientos, y por lo tanto depositaria de los mismos (profesora), y la figura que los recibe pasivamente (alumna), se crea una relación unidireccional. Esta idea limita considerablemente, advierte Esteban, las posibilidades de aflorar y compartir los conocimientos de las estudiantes y beneficiarse mutuamente, contradiciendo de esta forma la igualdad y horizontalidad que reclama el movimiento y la teoría feminista. Esta cuestión nos lleva a imaginar la posibilidad de percibirnos entre iguales -pero en diferentes posiciones-, de aliarnos y de compartir, parafraseando a Marcela Lagarde: «a través de la mirada y la escucha, de la crítica y el afecto, de la creación de la experiencia». Una transmisión «sorora» del conocimiento que contribuya a paliar las relaciones de poder que se generan en el aula. Trasladar estas prácticas al alumnado de forma reflexiva y participativa es un reto que debe ser abordado si el objetivo es transformar nuestras

prácticas docentes a partir de valores feministas. Sin quitar relevancia a las experiencias individuales, es importante hacer hincapié en la necesidad de un compromiso institucional que acompañe un cuestionamiento integral del modelo académico, sin el cual la innovación científica y docente queda abocada a la reforma.

6 REFERENCIAS

- Agüero, S. (2021, 7de abril) *Una tele de plasma en mi chabola*, Pikara Magazine <https://acortar.link/1B88pe>
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*, México, PUEG-UNAM
- Almond, G. y Verba, S (1992) La cultura política, en Battle i Rubio, *10 textos básicos de Ciencias Políticas*, Ariel.
- Araiza, A. y González, R. (2017) La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales, *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 38 septiembre-diciembre, 63-84. ISSN: 1139-5737, DOI/ empiria.38.2018.19706
- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Biglia, B. (2007) Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista, en Romay Martínez (coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, Biblioteca Nueva (pp.415-422)
- Biglia, B. (2012) Corporeizando la epistemología feminista: investigación activista feminista, en Liévano Franco, M. y Duque Mora, M. (2012) *Subjetivación femenina: Investigación estrategias y dispositivos críticos*. México: UANL.
- Biglia, B. (2014) Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social en MENDIA, Irantzu; LUXÁN, Marta; LEGARRETA, Matxalen et. al (2014) *Otras formas de (Re)conocer*, UPV-EHU y SimREF.
- Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 12-29. DOI:10.1344/reire2016.9.2922.
- Boaventura de Sousa, S. y Meneses M.P. (eds.) (2020) *Conocimientos nacidos en las luchas: construyendo las Epistemologías del Sur*. Akal.

- Castañeda Salgado, M.P (2006) La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVIII (197), 35- 47 [fecha de Consulta 2 de julio de 2021]. ISSN: 0185-1918. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42119704>
- De Miguel Álvarez, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional De Sociología*, 61(35), 127–150. <https://doi.org/10.3989/ris.2003.i35.303>
- De Oliveira, O.; Ariza, M. y Eternod, M. (1996) Trabajo e inequidad de género, en de Oliveira, O. et al.: *La condición femenina: una propuesta de indicadores*. Informe final vol. I, Somede-Conapo.
- Dobash, R. y Dobash, R. (eds.) (1998) *Rethinking violence against women*, Sage Series on Violence against women.
- Espinosa, Y. (2020, 16 de diciembre) *Interseccionalidad y feminismo decolonial*, Pikara Magazine, <https://acortar.link/Us77Ng>
- Esteban, ML. (2017) *Feminismoa eta politikaren eraldaketak*, Lisipe 2, ed. Susa, 2017.
- Fulladosa-Leal, K. (2015) Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista, *Universitas Humanistica*, 79 (1), 115-140 ISSN 0120-4807
- Gandarias, I. (2014) Habitar las incomodidades en las investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva, 2014, *Athenea Digital* - 14(4), 289-304.
- García Dauder, D., & Ruiz Trejo, M. G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (50), 21–41. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- Gargallo, F. (2008, 15 de enero) ¿Qué podríamos entender por valores feminista? *Francesca Gargallo*. <https://acortar.link/be0D4g>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 1(4). <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza*, Cátedra.
- Harding, S. (ed.) (1987) Is there a feminist method? en *Feminism and Methodology*, Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press.

- Hernández Sánchez, M.A (2018) Contractualismo y discapacidad. Hacia una crítica del capacitismo y el contrato funcional desde la obra de Carole Pateman. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 9, 295-322. DOI: 10.5281/zenodo.1320413
- Hooks, B. (1984) *Black Women: Shaping Feminist Theory*. Feminist Theory from Margin to Centre, South End Press,
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1),59-76. [fecha de Consulta 1 de julio de 2021]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895005>
- Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (50), 177–200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Martínez, L.; Biglia, B.; Luxán, M., Fernández Bessa, C.; Azpiazu Carballo, J.; Bonet Martí, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Martínez Garcia, R. (2018) *Buenas prácticas docentes para una Universidad Feminista* Comunicación, CIMIE. La marcha de las Ciencias en la Educación. Zaragoza.
- Martínez-Portugal, T. (2019) *Narrativas de mujeres sobre violencia sexista en las comunidades activistas del País Vasco*, [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea]ADDI: <http://hdl.handle.net/10810/32607>
- Martínez-Portugal, T. (2020). Haciendo frente a las epistemologías heteropatriarcales: elementos teórico-metodológicos para un análisis feminista de la violencia contra las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 333-342. <https://doi.org/10.5209/infe.65874>
- Mello, A. y Nuernberg, AH. (2012) Gênero e deficiência: interseções e perspectivas, *Estudos Feministas*, 20(3): 384, 635-655.
- Menéndez Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000
- Osorio-Cabrera, D., Gandarias, I., & Fulladosa, K. (2021). Hilar fino: Consideraciones ético-político-afectivas en investigaciones feministas: articulaciones situadas entre academia y activismo. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (50), 43–66. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30371>

- Spivak, G.C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, *Memoria académica*, 3 (6) 175-235.
- Rebollo Catalán, M.^a A., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra Macías, J. y Bascón Díaz M. (2012) La equidad de género en educación: Análisis y descripción de buenas prácticas educativas, *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la imagen. Miradas ch'xi desde la historia andina*, Tinta Limón.
- Rodero, E. (2017, 13 de mayo) Extractivismo académico, *Estefanía Rodero* [<https://acortar.link/zd2P0Z>]
- Rodriguez, C. (2017) How academia uses poverty, oppression and pain for intellectual masturbation, *RaceBaitr*, 6/4/2107, [Disponible *on-line* en: <https://racebaitr.com/2017/04/06/how-academia-uses-poverty-oppression/>]
- Vasallo, B. (2021) *Lenguaje inclusivo y exclusion de clase*, Larousse.

EL TEST ZAPTSI-GARRIDO:
UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN
DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA
MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL

ROCIO GARRIDO

Dpto. Psicología Social – Universidad de Sevilla

ANNA ZAPTSI

Grupo Liberarte – Universidad de Sevilla

BELÉN ZURBANO

Dpto. Periodismo I – Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La universidad es un agente socializador fundamental en la transmisión de valores y la generación de una sociedad tolerante e igualitaria, por lo que la perspectiva de género es una de las competencias clave que esta debe fomentar, no solo entre su alumnado, sino en la sociedad (Ventura, 2008). Este hecho es ampliamente reconocido en España desde comienzos del siglo XXI, desarrollándose un esfuerzo legislativo para fomentar la igualdad y erradicar las múltiples formas de discriminación por razón de género en el ámbito universitario (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, fue un ejemplo de este esfuerzo, según la cual: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal" (p. 12). Sin embargo, aún existen numerosas barreras y desigualdades a múltiples niveles (p.ej., normativas, currículos, prácticas) que hacen de las

universidades españolas lugares donde no es efectiva la igualdad (Anguita, 2011; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Por mencionar algunas de estas desigualdades, aún existen estudios estereotípicamente ligados a lo femenino vs. masculino. Se encuentra una escasa presencia de mujeres en los estudios relacionados con la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) (Fischer, 2017), frente a una abrumadora mayoría en áreas ligadas a las ciencias humanas y sociales (UNESCO, 2020; Valdés, 2013), en titulaciones vinculadas a los cuidados tales como educación infantil, enfermería o psicología. Esto parece apuntar a la permanencia de expectativas e influencias sociales, culturales, familiares, etc. que perpetúan una socialización diferencial según el género y una demanda en el mercado laboral que responde a los mismos (ILO, 2015; Eddy et al., 2017; Williams y Wolniak, 2021).

Esta segregación de género se extiende a los estudios de posgrado y doctorado, así como a la ocupación de puestos académicos en niveles educativos superiores para las profesoras universitarias (Guil, 2016). Los puestos universitarios son predominantemente masculinos, especialmente en aquellos de mayor rango (p.ej. titulares, catedráticos), tanto a nivel nacional (Morales et al., 2010) como mundial, evidenciando una brecha salarial (UNESCO, 2021; Chen y Crown, 2019). De esta forma, el techo de cristal sigue siendo una realidad indiscutible para las profesoras universitarias (Guil, 2016). Este término, que apareció en la década de los 80 (Loden, 2008), se refiere a las numerosas barreras invisibles que muchas mujeres tienen que superar no solo en la hora de acceder, sino, sobre todo, de ascender en el mundo laboral. Numerosos estudios reportan cómo las profesoras universitarias, además de sufrir contratos parciales que perpetúan la inseguridad laboral (Tomás-Folch y Guillamón, 2009), encuentran una gran dificultad para conciliar su vida profesional y familiar, así como adoptar roles de en un entorno masculinizado (Georgeta et al., 2013; Acker y Dillabough, 2007). Asimismo, sigue existiendo una brecha de género en la financiación de sus investigaciones (Fazackerley, 2020), así como en su publicación, especialmente en revistas de alto impacto (UNESCO, 2021; Bendels et al., 2018).

Además de esto, en nuestro sistema universitario español aún existen muchas otras barreras como la falta de reconocimiento de las cuestiones de género como parte del currículo, la escasez de material didáctico y metodologías con perspectiva de género, la limitada formación de los docentes y el desconocimiento de las políticas de igualdad (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Georgeta et al., 2013). Incluso el propio alumnado universitario valora como insuficiente sus conocimientos básicos en esta materia, aun habiéndose formado en ellos (García-Pérez et al., 2011).

Por todo ello, a pesar de que, durante los últimos años se ha aumentado el diseño de programas y políticas que fomentan la igualdad de género y favorecen la equidad de género en prácticas y medidas universitarias, la desigualdad sigue estando presente. En respuesta a este desafío, son necesarias estrategias de innovación docente que adopten una perspectiva feminista y que doten al alumnado de competencias para el fomento de la equidad de género (Subirats, 2006).

En esta dirección, a modo de buena práctica, exponemos aquí un proyecto docente desarrollado en el Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021—pilotado en cursos anteriores en otras asignaturas de grado y máster vinculadas a la Psicología y la Comunicación.

Este proyecto se fundamenta en el feminismo interseccional, por el cual se reconoce la intersección del género con otras múltiples categorías sociales (p.ej., etnia, clase, identidad y orientación sexual, capacidad, edad) que sitúan a las mujeres en situaciones de discriminación o privilegio dentro de su contexto sociopolítico e histórico (Crenshaw, 1991). Asimismo, se enmarca en los movimientos feministas impulsados desde el área audiovisual y dirigidos a luchar contra la violencia machista y la desigualdad de género (Garrido y Zaptsi, 2021; Fileborn y Loney-Howes, 2019; Zaptsi y Garrido, 2021). A continuación, se profundiza en estos conceptos base del proyecto y se presentan sus objetos, para detallar la metodología empleada y los resultados obtenidos.

Finalmente, discutimos estos resultados y ofrecemos una conclusión, con la esperanza de que sirva a otras compañeras y compañeros a hacer de la universidad un lugar más equitativo en relación con el género y la diversidad.

1.1. INNOVACIÓN DOCENTE DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL Y EL USO DE CONTENIDO TELEVISIVO

Siguiendo la propuesta de Ventura (2008), la necesidad de introducir las cuestiones de género en la universidad responde varios argumentos. En primer lugar, porque es necesario para el desarrollo profesional, social y personal del alumnado, pero también de la sociedad en su conjunto. En segundo lugar, porque la igualdad de género es uno de los principios que rigen el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los acuerdos de Bolonia (1999). En tercer y último lugar, en palabras de la autora,

“La consolidación de estos estudios en las instituciones académicas en general no es un acto de reconocimiento académico sin más, es el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, y que, entre otras cosas, ha servido para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres”. [Ventura, 2008, p.158]

Numerosos estudios han recalado la positiva repercusión en el alumnado de la inclusión de la teoría feminista y la perspectiva de género en el ámbito educativo (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Cowan et al., 1992; Myakovsy y Witting, 1997; Williams y Witting, 1997; Subirats, 2006; Domínguez et al., 2017; Robinson, 2021; Sindorf et al., 2021). Entre sus principales aportes, destacan la toma de conciencia crítica en torno a las desigualdades y las propias experiencias, así como el desarrollo de actitudes igualitarias, que les capacita para la acción colectiva dirigida al cambio y la justicia social. Por otra parte, destaca también la formación del profesorado y la organización escolar. Desde luego, la formación en género y la educación feminista han probado ser avales de calidad y equidad educativa y de cohesión social (Bartolomé, 2008).

Sin embargo, el feminismo y su necesaria introducción en el aula es cuestionado desde algunos sectores sociales, especialmente por hombres, quienes mantienen altos niveles de sexismo (Kunst et al., 2019). Por ello, es fundamental trabajar las cuestiones de género teniendo esto en cuenta, utilizando estrategias que no generen un rechazo en ellos y que promuevan su pensamiento crítico y su empatía (PettyJohn et al., 2019).

En este proyecto apostamos por las producciones televisivas de ficción como herramientas eficaces para la innovación docente y la coeducación dentro de nuestras aulas (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; Garrido y Zapsi, 2021).

La televisión como medio de masas representa un potente agente de socialización, que influye notablemente en la formación de valores, actitudes, emociones y el patrón de comportamiento de su audiencia (Fiske y Hartley, 2003; Barber, 2015). De esta forma, tiene la capacidad de transmitir creencias y normas sociales, así como estereotipos, siendo los de género los más comunes (Potter, 2013; Ferguson, 2015). Por ejemplo, es habitual encontrar a las mujeres desempeñando roles de cuidado, vinculadas a lo emocional y lo sensual o bien, aparecer como víctimas (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; Lotz, 2006). Además, estas mujeres tienden a ser blancas, heterosexuales y de mediana edad, lo cual no solo no representa la diversidad existente entre las mujeres y su gran potencial, sino que tiene el peligro de caer en representaciones sexistas, racistas, homófobas, edadistas, capacitistas, etc. (Signorielli, 2009; Smith et al., 2019).

Las historias de ficción que se presentan en el cine y la televisión pueden reflejar fidedignamente la realidad social (Severn, 2013), así como presentar estrategias para superar estas realidades o imaginar realidades alternativas, más justa e igualitaria, convirtiéndose en una herramienta para la innovación social (Garrido y Zapsi, 2021; Miller, 2010). Las tramas proyectadas fomentan la reflexión, el razonamiento y el análisis crítico de su audiencia, captando una gran cantidad de los estímulos necesarios para el aprendizaje. Por ello son unas herramientas muy útiles para la educación, fomentando el pensamiento crítico del alumnado y un aprendizaje más accesible y entretenido (Merrill, 2019; Decoster y Vansieleghe, 2014).

De esta forma, el uso de películas o series con fines educativos puede fomentar la educación en valores, creando ambientes de convivencia y coeducación y contribuyendo a la construcción de una sociedad igualitaria (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008). Está comprobado cómo, a través de la empatía visual, el contenido audiovisual provoca la identificación del público con las escenas y personajes, generando curiosidad y deseo de aprender (Gallese y Guerra, 2019; Lankhuizen et al., 2020). Además, consigue un aprendizaje significativo y relevante configurando actitudes positivas para el desarrollo sociocultural y emocional del alumnado. Desde esta mirada, las tramas televisivas reflejan y expresan fenómenos sociales y sitúa a las personas en una posición desde la cual es más fácil expresar opiniones, analizar situaciones, empatizar con puntos de vistas diferentes y romper prejuicios propios e internalizados (Zaptsi, 2014). Al fin y al cabo, "el cine que educa es aquel que nos conmueve" (Amar, 2003, p. 16).

De esta forma, en este proyecto docente hemos apostado por el uso de series de ficción populares con fines didácticos. Concretamente, con aquellas emitidas en plataformas *streaming* las cuales son altamente populares entre el público joven (Budzinski et al., 2020). Esta nueva forma de consumir contenido televisivo—conocido como Peak TV—ha aumentado la accesibilidad de este, estando al alcance de la audiencia en el momento que desee siempre que disponga de un dispositivo móvil. Además, ha incrementado el número y el tipo de contenido disponible, dando respuesta a las demandas sociales actuales, tales como la inclusión de la perspectiva de género (Garrido y Zaptsi, 2021). De hecho, en muchas plataformas ya existen categorías para identificar este contenido, como «Mujeres que dominan la pantalla» en Netflix o «Series protagonizadas por mujeres» en HBO (Bucciferro, 2019).

No obstante, a pesar del notable incremento de la presencia femenina delante y detrás de las cámaras en las nuevas producciones televisivas y cinematográficas (Hunt y Ramón, 2020), aún se requiere un análisis profundo sobre si estas plataformas avanzan hacia la equidad de género en la televisión o si, por el contrario, es otra forma de *marketing* (Lotz, 2006; Smith et al., 2019; Ward y Grower, 2020; Zaptsi y Garrido, 2021). El proyecto que aquí se presenta surge de estas interrogaciones,

así como de la convicción de que es necesario y útil que nuestro alumnado también se haga estas preguntas, así como darle estrategias y competencias para alcanzar respuestas.

2. OBJETIVOS

El fin de este proyecto de innovación docente fue fomentar la coeducación a través del análisis crítico de contenido audiovisual mediante el test Zapsi-Garrido. Concretamente, a través del análisis y reflexión sobre la presencia y representación femenina en las series más populares emitidas en las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon prime video), desde una mirada feminista interseccional.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES Y OBJETO DE ANÁLISIS

Participaron en el proyecto 36 estudiantes del Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla del curso 2020/2021. El alumnado estaba formado por 22 mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre 23 y 25 años.

A cada estudiante se le asignó, en función de su accesibilidad y preferencias, una serie popular emitida en alguna de las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon Prime). La popularidad de las mismas se estableció según el ranking de IMDb a fecha de 19 de enero, eligiendo aquellas que tenían una valoración superior a 8 puntos—excepto cinco series que no se encontraban en este *ranking*, pero fueron solicitadas por el alumnado y se consideró de interés su análisis para el fin del proyecto. La Tabla 1 detalla cada una de las series analizadas, así como la plataforma donde estaban disponibles, el país de producción y el periodo de emisión.

TABLA 1. Series objeto de análisis

Ranking IMDb	Valoración IMDb	Título de la serie	Plataforma streaming	Periodo de emisión	País de producción
1	9.5	Breaking Bad	Netflix	2008-2013	España
2	9.3	Juego de Tronos	HBO	2011-2019	EE. UU.
3	9.3	The Wire	HBO	2002-2008	EE. UU.
4	9.2	Los Soprano	HBO	1999-2007	EE. UU.
5	9	True Detective	HBO	2014-2019	EE. UU.
7	8.9	The Office	Amazon PV	2005-2013	EE. UU.
8	8.9	Fargo	Amazon PV	2014-	EE. UU.
10	8.8	Black Mirror	Netflix	2011-2019	Reino Unido
11	8.8	Peaky Blinders	Netflix	2013-	Reino Unido
13	8.7	Stranger Things	Netflix	2016-	EE. UU.
14	8.7	Westworld	HBO	2016-	EE. UU.
16	8.7	The Boys	Amazon PV	2019-	EE. UU.
17	8.7	The Crown	Netflix	2016-	Reino Unido
18	8.7	This is Us	Amazon PV	2016-	EE. UU.
19	8.7	Cobra Kai	Netflix	2018-	EE. UU.
22	8.6	Gambito de Dama	Netflix	2020	EE. UU.
23	8.6	Shameless	HBO	2011-2021	EE. UU.
27	8.5	Vikingos	Amazon PV	2013-2020	Irlanda y Canadá
28	8.5	Suits	Netflix	2011-2019	EE. UU.
29	8.5	Hijos de la Anarquía	Netflix	2008- 2014	EE. UU.
30	8.5	Community	Netflix	2009-2015	EE. UU.
31	8.5	The Expanse	Amazon PV	2015-	EE. UU.
35	8.4	Modern Family	Netflix	2009-2020	EE. UU.
36	8.4	Brooklyn Nine-Nine	Netflix	2013-	EE. UU.
37	8.4	Ozark	Netflix	2017-	EE. UU.
38	8.4	El cuento de la Criada	Amazon PV	2017-2020	EE. UU.
39	8.4	Outlander	Netflix	2014-	España
41	8.4	Euphoria	HBO	2019-	EE. UU.
42	8.3	Como Conoci a Vuestra Madre	Netflix	2005-2014	EE. UU.
44	8.3	La Casa de Papel	Netflix	2017-	España
54	8.1	Cómo Defender a un Asesino	Netflix	2014-2019	EE. UU.
solicitada	-	Orange is the New Black	Netflix	2013-2019	EE. UU.
solicitada	-	Las Chicas del Cable	Netflix	2017-2020	España
solicitada	-	Élite	Netflix	2018-	España
solicitada	-	Anatomía de Grey	Amazon PV	2005-	EE. UU.
solicitada	-	Unorthodox	Netflix	2020	EE. UU.-Alemania

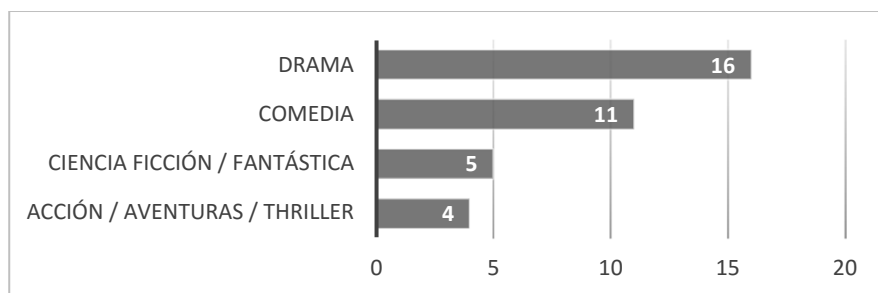
Fuente: IMDb (<https://www.imdb.com/>)

De las 36 series, 26 estuvieron producidas en Estados Unidos, cinco en España, tres en Reino Unido y dos fueron coproducciones entre Estados Unidos-Alemania y entre Irlanda-Canadá. Asimismo, todas fueron emitidas en la década de 2010, siendo la mayoría bastante actuales. La más antigua fue *Los Soprano* (1999-2007) y 16 de ellas aún no han concluido su trama en 2021, como, por ejemplo, *La casa de papel*, *Outlander*, o *Anatomía de Grey*.

Con relación a las plataformas *streaming*, el alumnado eligió preferentemente series emitidas en *Netflix* (n=20), seguidas por *Amazon prime video* (n=8) y *HBO* (n=7).

Por otro lado, en cuanto al género de las series, la mayoría fueron dramas (16%) o comedias (11%), encontrando también de ciencia ficción o fantasía (55%) y de acción, aventuras y thriller (4%). En la figura 1 se detalla la frecuencia de series analizadas según de cada género.

FIGURA 1. Género de las series analizadas (frecuencia)



Fuente: Themoviedb (<https://www.themoviedb.org/>)

Como se indicó anteriormente, todas las series tenían una valoración en *IMDb* mayor a 8, lo que muestra su popularidad entre el público. Además, estas las series obtuvieron buena acogida entre la crítica, estando todas premiadas—excepto dos de ellas: *Hijos de la Anarquía* y *Élite*.

3.2. INSTRUMENTO

Para analizar el contenido de las series desde una perspectiva feminista interseccional, se utilizó el instrumento Zaptsi-Garrido (2021), ya pilotado en cursos anteriores en otras asignaturas de grado y máster.

El test Zapsi-Garrido consta de los siguientes bloques de análisis de contenido:

- (1) Datos descriptivos y análisis de presencia de mujeres en los equipos directivos y audiovisuales. Esto refleja si hay una apuesta inclusiva en los equipos de trabajo detrás de las cámaras. Para nuestro proyecto, en este bloque incluimos un subapartado para analizar también la temática principal abordada y si incluía cuestiones de género y diversidad.
- (2) Presencia e importancia de personajes femeninos. Este bloque se inspira en los criterios propuestos por el conocido test de Bechdel (1985): (a) número de personajes femeninos que aportan a la trama, (b) número de conversaciones que aparecen entre mujeres y (c) número de conversaciones que aparecen entre mujeres que no estén vinculadas a hombres, a relaciones románticas o a cuestiones “típicamente femeninas” (cuidados, moda, amor, hijos...).
- (3) Análisis del personaje femenino más relevante desde una perspectiva de género interseccional. Incluye el análisis de sus características básicas, apariencia y elementos de diversidad, así como si mantiene o rompe estereotipos de género. Finalmente, se pide al evaluador que valore si este personaje está sexualizado, siguiendo la escala de Pingree et al. (1976), sobre grado de sexismo en contenidos audiovisuales. Para justificar estas respuestas, se pide identificar escenas a modo de ejemplo, indicando el minuto en que ocurre.
- (4) Análisis del personaje masculino más relevante desde una perspectiva de género interseccional. Para poder generar conciencia crítica en los/as evaluadores/as, se pide el mismo análisis del bloque 3 pero para el personaje protagonista masculino. Así se establece una comparativa y se puede analizar si hay o no brecha de género y si los estereotipos y la sexualización afectan por igual a hombres vs. mujeres.
- (5) Análisis de la representación de la diversidad y casos de situaciones especiales. En este bloque se analizan los estereotipos inequidad vinculada a minorías étnicas, minorías sexuales y funcionales. También se analizan ciertas situaciones que requieren una

perspectiva de género sensible, como son: (a) figuras en puestos de poder, (b) relaciones de amistad entre hombres y mujeres, (c) relaciones de amistad/competición entre mujeres, (d) relaciones románticas heterosexuales, (e) relaciones sexuales heterosexuales y (f) aparición de mujeres mayores de 60 años. Estos últimos seis elementos de vinculados a casos especiales no se incluyeron como objeto de análisis en nuestro proyecto.

Este instrumento fue adaptado a los objetivos de la asignatura, escogiendo aquellos ítems que más nos interesaban para el proyecto docente. En el Anexo 1 se detallan los ítems empleados en este proyecto.

3.3. PROCEDIMIENTO

Este proyecto docente se desarrolló en el Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021. Concretamente, en la asignatura Desarrollo de Competencias, con el objetivo de que el alumnado aplicara de forma prácticas las competencias anteriormente trabajadas en clase sobre género, interseccionalidad y gestión de la diversidad. A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el desarrollo de dicho proyecto.

En primer lugar, se llevó a cabo una sesión teórico-práctica (de 3 horas de duración) para presentar los contenidos clave (p.ej., sexo biológico, identidad de género, expresión de género, estereotipos de género, sexismo, discriminación, igualdad, equidad de género), con un alto componente reflexivo, donde se invitaba al alumnado a aplicar este contenido sobre su propia experiencia. De la misma forma, a la semana siguiente, se explicó en clase (de 3 horas de duración) el modelo de interseccionalidad de Crenshaw (1991), mostrando varios ejemplos de contextos e identidades de mujeres diversas desde los que trabajar la desigualdad de género, opresión y equidad. Finalmente, se presentó el feminismo como una forma de lograr la equidad de género haciendo un breve recorrido histórico¹⁷⁰, para centrarlo en el ejemplo de la lucha

¹⁷⁰ Se usó el vídeo titulado “Historia del feminismo en 10 minutos”, de *Carkri Productions*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0my1oddgK5g>

feminista dentro del mundo audiovisual. Concretamente, en los movimientos *#MeToo* y *Time'sUp*, mundialmente reconocidos gracias a su impacto en Hollywood y en redes sociales (Fileborn y Loney-Howes, 2019; Zaptsi y Garrido, 2021). Para ello, se invitó a una psicóloga experta en la materia, doctora en Comunicación audiovisual. Fue especialmente interesante la muestra de ejemplos audiovisuales sobre elementos clave del test Zaptsi-Garrido, como el Test Bechdel (Bechdel, 1985) y la escala sobre el grado de sexismo en contenidos audiovisuales (Pingree et al., 1976). Por motivos sanitarios derivados de la COVID-19, estas sesiones se realizaron Online.

En segundo lugar, se asignó una serie a cada estudiante, en función de su accesibilidad y sus preferencias—las cuales indicaron previamente a la profesora. El alumnado dispuso de dos semanas para leer en material complementario y profundizar en el contenido, así como para visualizar el primer capítulo de la serie que le había sido asignada. Una vez visualizado, debía analizar dicho capítulo aplicando el instrumento en *Google forms*. Como primer ítem de este formulario, se encontraba el consentimiento informado, el cual indicaba: "Acepto participar en esta investigación. Entiendo que mi participación es voluntaria y anónima y que los datos aquí aportados son totalmente confidenciales y que se usarán para fines de investigación exclusivamente". Este fue aceptado en todos los casos.

En tercer y último lugar, se llevó a cabo una sesión de evaluación sobre la utilidad del proyecto docente y, concretamente, el instrumento como el test Zaptsi-Garrido, para su formación en competencias relacionadas con el género y la diversidad. La planificación inicial de esta sesión era realizar un grupo focal donde compartir experiencias y opiniones—en otras ocasiones se ha realizado de esta forma y el debate fue muy enriquecedor, tanto para el alumnado como para la docente. Sin embargo, por motivos de seguridad sanitaria derivados del COVID-19, esto no fue posible, realizándose online y de forma individual, donde cada alumno/a reportaba su opinión en un formulario.

Es de señalar que este proyecto docente tuvo forma de práctica obligatoria de clase, la cual fue calificada con el 33% de la nota de la asignatura. Para ello, se comprobó la corrección de los datos aportados y,

sobre todo, la identificación de ejemplos y la profundidad del análisis desde una perspectiva interseccional. Asimismo, se tuvo en cuenta la autoevaluación que hizo de su aprendizaje el propio alumnado. En todos los casos, la calificación superó el 8, notable.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del proyecto docente en dos bloques. En un primer lugar, se exponen los resultados evaluados por el alumnado sobre las series, ofreciendo un panorama general sobre la representación de las mujeres en las series más populares de televisión y la presencia de sexismo y estereotipos. En un segundo lugar, se valorará la eficacia de este proyecto de innovación docente y la utilidad del test Zapsi-Garrido para la formación del alumnado universitario en competencias relacionadas con el género desde una perspectiva feminista interseccional.

4.1. ANÁLISIS DE LAS SERIES *STREAMING* MÁS POPULARES DESDE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL

En un primer bloque, una vez el alumnado indicaba los datos descriptivos de la serie que le había sido asignada (p.ej., título, país y años de emisión, plataforma streaming, etc.), debía analizar la presencia femenina detrás de las cámaras. En la Tabla 2 se presentan los principales resultados.

TABLA 2. Presencia de mujeres detrás de las cámaras

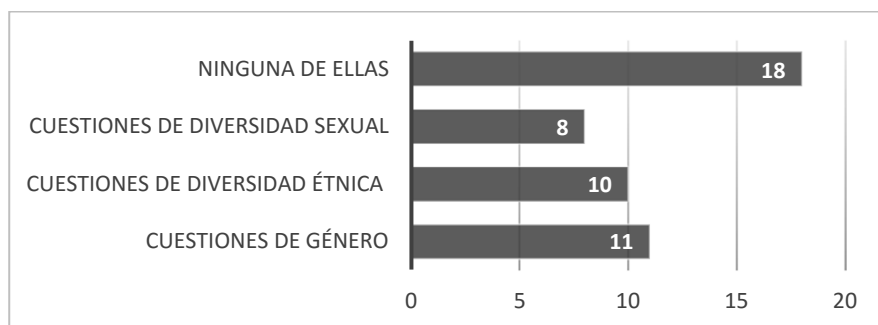
	Mujeres creadoras (n)	Porcentaje de mujeres creadoras	Mujeres directoras (n)	Porcentaje de mujeres directoras
0%	29	83,4	10	27,8
Entre 1-24%	1	2,8	12	33,3
Entre 25-49%	0	0,0	8	22,2
Entre 50-74%	1	2,8	4	11,1
Entre 75-99%	1	2,8	0	0,0
100%	3	8,3	2	5,6
Total	36	100,0	36	100,0

Como puede apreciarse en la Tabla 2, es notable la escasa presencia de mujeres en los equipos de las series analizadas, especialmente en la creación de contenido, donde se aprecia un 83,4% de series que no cuentan con ninguna mujer en su equipo. En cuanto a los equipos de dirección, se encuentra una mayor presencia femenina detrás de las cámaras. Aunque aún hay 10 series donde la presencia es nula, se encuentran dos series con un 100% de mujeres y cuatro series donde la presencia es mayor a la mitad del equipo.

A modo de buena práctica, se pueden subrayar tres series con una gran mayoría de mujeres en sus equipos de creación y dirección: *Anatomía de Grey* (2005-), *Unorthodox* (2020) y *Orange is the new black* (2013-2019). Asimismo, otras series con gran presencia de mujeres son *Las chicas del cable* (2017-2020), *Westworld* (2016-), *El cuento de la criada* (2017-), *This is us* (2016-), *Cómo conocí a vuestra madre* (2005-2014) y *Modern family* (2009-2020).

Resulta llamativo cómo muchas de estas series abordan temáticas vinculadas a cuestiones de género. La Figura 2 muestra la valoración del alumnado sobre las temáticas abordadas según su resumen, desde una perspectiva interseccional—pudiendo elegir más de una. Asimismo, se les preguntó específicamente por la presencia explícita de estos asuntos en el primer capítulo y diez estudiantes señalaron que no fue relevante para la trama.

FIGURA 2. Temática abordada en la serie, según su resumen (frecuencia)



Fuente: Themoviedb (<https://www.themoviedb.org/>)

Finalmente, para poder realizar un análisis feminista interseccional, es necesario contextualizar las vivencias de los y las personajes en un contexto sociohistórico concreto. El 50% indicó que la historia se desarrollaba en la actualidad (considerándola desde 2010 hasta 2021), el 36,1% indicó que se desarrollaba en el pasado y una serie, *The Expanse* (2015-), se desarrollaba en el futuro. Además, un 11% indicó que el contexto era indeterminado. Esto fue nombrado frecuentemente en el análisis de los estereotipos de género y sexismo identificados en la serie, enmarcando estas opresiones en su contexto sociohistórico, entendiéndolas, así como dinámicas, complejas y multinivel, que van desde aspecto macrosociales como la cultura hasta elementos relacionales e individuales. Por ejemplo, la persona que analizó *Unorthodox* justificó como base del sexismo la religión judía ortodoxa que sigue la comunidad de la protagonista, indicando que “obliga a la mujer a que se case y a tener hijos”. Igualmente, En relación con *Westworld* (2016-) se expuso que:

"Hay estereotipos de género puesto que sigue el rol de una mujer en el siglo XIX, el cual se encuentra reproducido el western. Hay una escena en la cual [...] dos bandidos bromean sobre la violación y el asesinato de su madre [...] ella es parada por Teddy para que se quede fuera de la trifulca, dando a entender que al ser una mujer no podría luchar o defenderse de la misma manera que lo haría un hombre" [escena del minuto 8:30 del primer capítulo].

En relación con la caracterización de los personajes protagonistas, tanto en los femeninos como en los masculinos hubo una mayoría significativa de personajes jóvenes (Figura 3), delgados/as (Figura 4), blancos/as (Figura 5) y heterosexuales (Figura 6). Como indicaron algunas participantes, los protagonistas de las series, suelen ocupar una posición privilegiada según un análisis interseccional, “esto limita la visión de otros puntos de vista, como el de las minorías étnicas y LGBT”. Algunas excepciones, que rompen los estereotipos de género desde una perspectiva feminista interseccional, se encontraron en series como *Cómo defender a un asesino* (2014-2019), donde su protagonista, Annalise Keating, es una mujer negra de mediana edad, abogada y profesora universitaria, o *The wire* (2002-2008), que representa a Shakima, una mujer negra abiertamente lesbiana como detective del departamento de policía de Baltimore.

FIGURA 3. Edad de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)

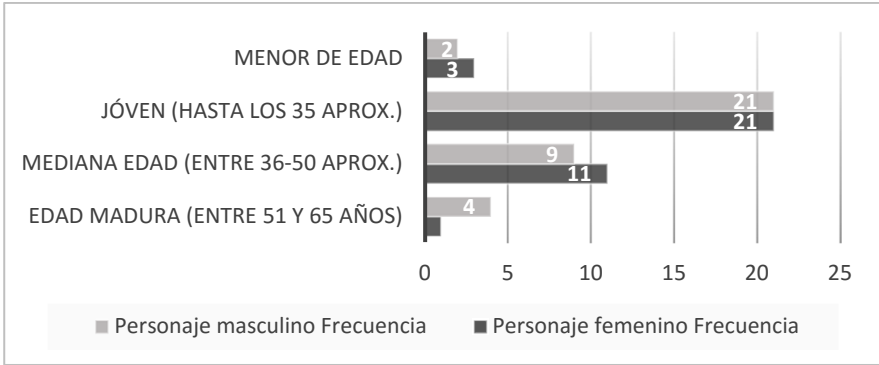


FIGURA 4. Apariencia física de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)

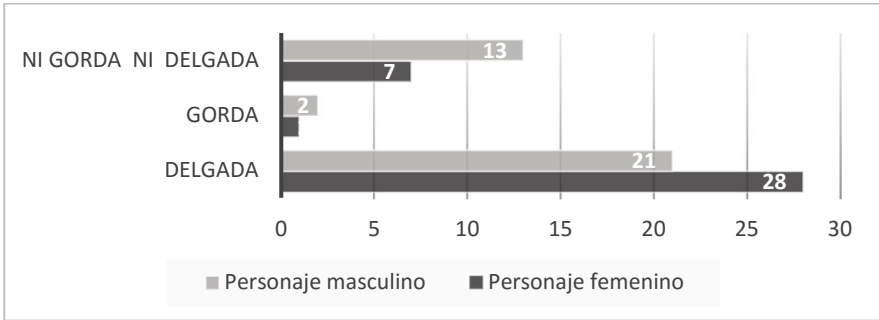


FIGURA 5. Etnia de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)

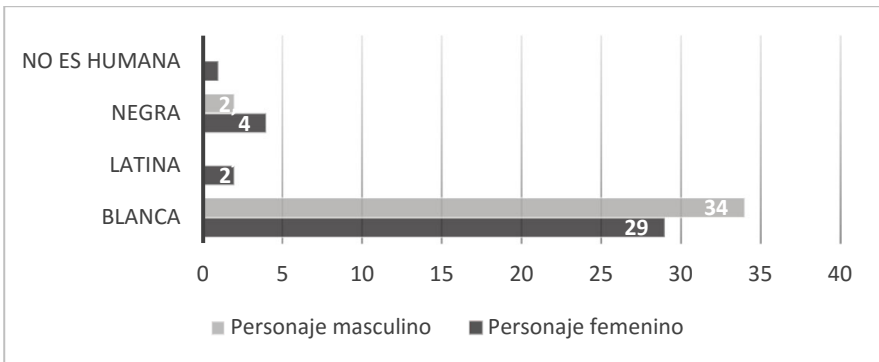
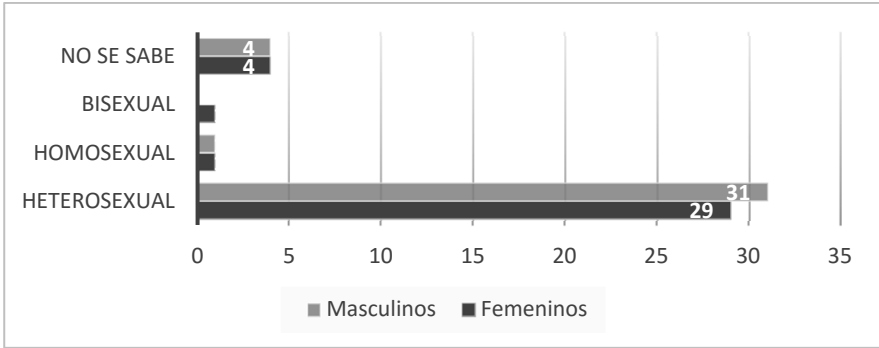


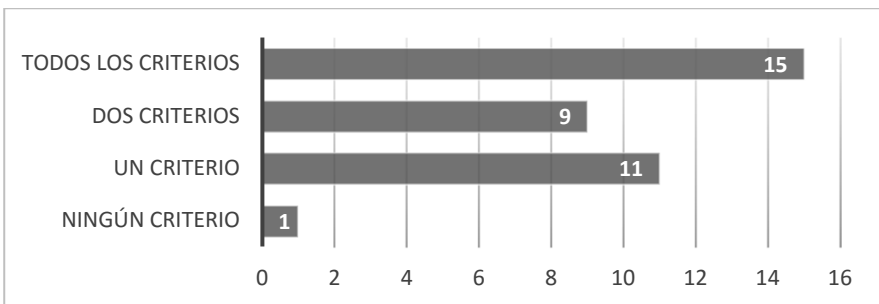
FIGURA 6. Orientación sexual de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)



Igualmente, si ampliamos la mirada a todo el repertorio de personajes que aparecen en las series, la presencia de la diversidad aumenta, si bien el alumnado señala que en muchas ocasiones es muy periférica en la trama y su representación está estereotipada. Por ejemplo, vinculando a personas étnicamente diversas al servicio o a la delincuencia, o mostrando a personas LGBT o personas con diversidad funcional de forma encasillada. Concretamente, la diversidad étnica aparece en 25 series, la diversidad sexual en 10 series y la diversidad funcional en 5 series, siendo en la mayoría representada por personajes secundarios.

Siguiendo con el análisis de los estereotipos de género, se comprobó si el primer capítulo de las series cumplía los criterios del Test Bechdel (Figura 7 y Tabla 3).

FIGURA 7. Series que cumplen de los criterios del Test Bechdel



A nivel global, como puede verse en la Figura 3, la mayoría de las series (el 41,7%) cumplió todos los criterios del test. Estas son: (1) *Orange is the new black*, (2) *Las chicas del cable*, (3) *La casa de papel*, (4) *Breaking bad*, (5) *Modern family*, (6) *Ozark*, (7) *Anatomía de Grey*, (8) *Outlander*, (9) *Unorthodox*, (10) *Cómo defender a un asesino*, (11) *Gambito de dama*, (12) *Shameless*, (13) *Stranger things*, (14) *Euphoria*, y (15) *Cobra kai*. Sin embargo, el 25% cumplió dos criterios y el 30,6% solo uno de ellos. Una serie, *True detective* (2014-2019), no superó ni un solo criterio.

TABLA 3. Detalle de frecuencias por cada criterio del Test Bechdel

	Criterio 1: Personajes femeninos relevantes		Criterio 2: Conversaciones entre mujeres exclusivamente		Criterio 3: Conversaciones entre mujeres no estereotipadas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,8	12	33,3	21	58,3
1	12	33,3	9	25,0	10	27,8
2	8	22,2	3	8,3	2	5,6
3	7	19,4	4	11,1	1	2,8
4	4	11,1	1	2,8	0	0
5	2	5,6	1	2,8	0	0
Más de 5	2	5,6	6	16,7	2	5,6
Total	36	100,0	36	100,0	36	100,0

Analizando los criterios específicos (Tabla 3), excepto *True detective* (2014-2019), las demás superaron el primer criterio, ya que había personajes femeninos que hacen o dicen cosas relevantes y aparecen en numerosas escenas, si bien es cierto que en el 33,3% de las series solo hubo uno y en el 22,2% dos. Aquí destacan dos series con más de 5 personajes femeninos relevantes: *Orange is the new black* (2013-2019), al desarrollarse en una cárcel para mujeres, y *Gambito de Dama* (2020), la cual tiene lugar en un orfanato para niñas. Con relación al segundo criterio, es decir, al número de conversaciones que aparecen en la película entre personajes femeninos sin intervención masculina, hay un 33,3% de series que no lo cumple. Y un 25% donde solo hay una conversación entre mujeres exclusivamente. Introduciendo aquí el tercer

criterio del test Bechdel, el cual añade a estas conversaciones el hecho de que no traten cuestiones estereotipadamente femeninas (p.ej., relaciones románticas, atracción por hombres, moda, amor, cuidado de la casa o hijos...), el porcentaje de aquellas que no lo cumplen aumenta hasta el 58,3% y a 27,8 las que solo presentan una conversación de este tipo.

Por otro lado, el alumnado valoró el grado de sexismo que presentaban las series, siguiendo la escala de Pingree et al. (1976). La Tabla 4 muestra los resultados.

TABLA 4. Evaluación del grado de sexismo de las series

Nivel de sexismo	Frecuencia	Porcentaje
N1 se utiliza al hombre y/o la mujer como objetos sexuales o decorativos	5	13,9
N2 hombres y mujeres se asocian exclusivamente a roles tradicionales femeninos o masculinos	10	27,8
N3 el hombre y la mujer se muestran ejecutando roles tradicionales y no tradicionales con prevalencia del tradicional	14	38,9
N4 se muestra cómo las mujeres y los hombres son iguales y pueden ejecutar múltiples roles	6	16,7
N5 hombres y mujeres son juzgados según sus características individuales, sin caer en estereotipos.	1	2,8
Total	36	100,0

Se encuentran cinco series con un alto nivel de sexismo, donde se muestra a la mujer como objeto sexual o decorativo en el primer capítulo: (1) *El cuento de la criada*, (2) *Juego de tronos*, (3) *Hijos de la anarquía*, (4) *Euphoria*, y (5) *Élite*. No obstante, tal y como algunos/as participantes indican, en muchas de ellas esto cambia o se muestra cómo las mujeres resisten y se rebelan contra esto, como las dos primeras. En general, en la mayoría de las series se encuentra que las mujeres están vinculadas a roles de cuidado de la familia o de pareja y los hombres a roles vinculados a la acción y el trabajo. Por ejemplo, se señala:

"Los altos cargos policiales los tienen hombres, solo hay una mujer en el cuerpo de policía, algunos de ellos la subestiman y en realidad se ve claramente que tiene mucho potencial para aspirar a un cargo más alto dentro del cuerpo". [The wire]

"En el capítulo aparecen en todos los personajes roles tradicionales de género, excepto la aparición de dos mujeres como superhéroes y una mujer como máxima directiva del grupo Los 7, rompiendo el techo de cristal. Por lo demás hay roles tradicionales". [The boys]

"Aparecen un gran número de detectives, policías y altos cargos trabajando [ninguna mujer] y en las pocas escenas en las que aparecen mujeres, están cuidando de otra persona o de sus hijos en el hogar. Aparece alguna secretaria, pero en una ocasión". [True detective]

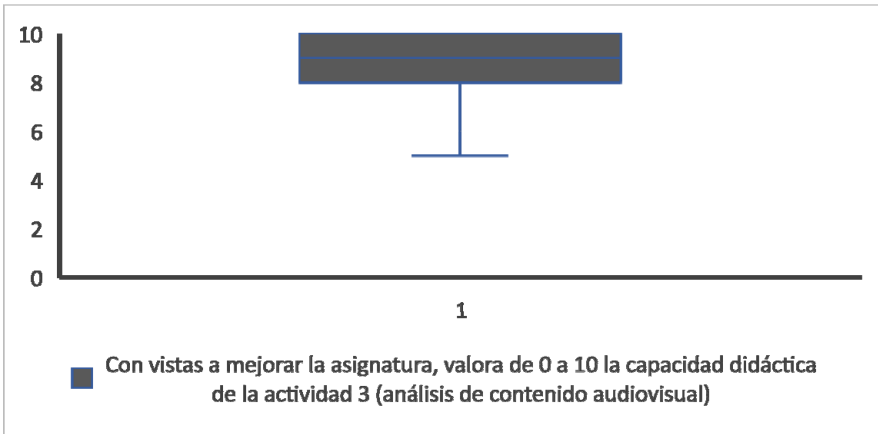
En contraposición, una serie, *This is us*, se valora como libre de sexismo: "la serie se centra en la vida y en cada uno de los detalles de cada persona, ya sea hombre o mujer, blanco o negro, gordo o flaco...".

Finalmente, explorando la pregunta de si consideran que los personajes femenino y masculino están sexualizados, se indica que 14 femeninos sí, mientras que son cuatro los masculinos. Es frecuente encontrar series con mujeres que enseñan su cuerpo y/o mantienen una actitud seductora, pero no ocurre lo mismo con los hombres. Una serie donde sí se encuentra una sexualización clara de un personaje es *This is us*, donde el personaje de Kevin, que es actor, interpreta a un canguro sexy que siempre debe estar sin camiseta. No obstante, como indica la alumna, no es tanto que la serie sexualice al personaje, sino que hace una crítica a la sexualización de los cuerpos en televisión.

4.2. VALORACIÓN DEL TEST ZAPTSI-GARRIDO Y DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Para valorar la capacidad didáctica de este proyecto docente, se realizó al alumnado una serie de preguntas, una vez calificados, de forma que pudieran expresar su opinión de forma totalmente sincera. Como puede verse en el gráfico de cajas y bigotes (Figura 8), en términos cuantitativos, la mayoría del alumnado calificó la práctica entre notable y sobresaliente (entre 8 y 10), encontrando tres estudiantes que la valoraron con suficiente.

FIGURA 8. Distribución del alumnado en relación con la puntuación que daban al proyecto según su capacidad didáctica



En cuanto a la valoración de corte más cualitativo del proyecto, se les preguntó por sus fortalezas y debilidades. Como fortalezas, principalmente señalaron su capacidad de desarrollar conciencia crítica sobre cuestiones de género y diversidad, así como competencias para analizar su presencia en contextos tanto ficticios como reales. En la Tabla 5 se presentan algunas narrativas del alumnado, dividida en los grandes temas señalados como fortalezas de este proyecto docente: (1) Toma de conciencia crítica y desarrollo de competencias; (2) Naturaleza práctica y aplicación a otros contextos, (3) Entretenimiento y aprendizaje lúdico; y (4) Motivación para seguir aplicando lo aprendido y formándose en la materia.

TABLA 5. Fortalezas del proyecto según el alumnado

Temas	Ejemplos de narrativas
1	<p>"Me hizo plantearme cuestiones que no me había parado a reflexionar". (A4)</p> <p>"Había muchas cosas que pasaba por alto y que normalizaba por comportamientos aceptables, cuando en verdad todo está sesgado, la vida misma también, esto me ayudará a detectarlo". (A12)</p> <p>"Este análisis me ha servido no sólo para evaluar mi criterio de diversidad y género, si no que creo que la realización de un análisis tan profundo ayuda a replantear y crecer en tu propio pensamiento de las cuestiones analizadas, siendo una gran herramienta para la profundización de un tema y poder valorar e identificar nuevas ideas o modificar las que tenías anteriormente". (A21)</p> <p>"Me ha dado una perspectiva más profunda sobre el tema, pues he aprendido con ello nuevos conceptos y la gravedad de estas discriminaciones que desconocía o creía que no tenían tanta presencia en la sociedad actual". (A22)</p> <p>"He visualizado de otro modo el contenido, desde una perspectiva que antes no lo había hecho y fijándome en detalles que pasaban desapercibidos". (A27)</p>
2	<p>"Ha sido muy valiosa la estrategia, puesto que no era consciente de que el aprendizaje podría aplicarse de manera más práctica. Desde mi punto de vista ha sido una metodología muy interesante, y sobre todo el apoyo a reconocer todo tipo de contexto e ir reforzando criterios analíticos". (A6)</p> <p>"Me ha ayudado a reconocer que en cualquier contexto pueden darse situaciones de diversidad e inclusión y que normalmente no valoramos o le dedicamos tiempo". (A8)</p> <p>"Ha contribuido de forma positiva ya que me ha permitido plantearme ciertas cosas que nunca antes me había planteado o no les había prestado suficiente atención. Además, me ha hecho tomar en cuenta actitudes o comportamientos que, sin yo saberlo, pueden llegar a ser negativos para algunas personas". (A13)</p>
3	<p>"Es una actividad que se hace bastante amena. Quizás me gustaría que si fuera posible este tipo de actividades se realicen en otras asignaturas". (A3)</p> <p>"Me ha resultado muy útil y entretenido. Es una manera innovadora y diferente de abordar temas sobre la diversidad y el género (...) me ha gustado mucho y creo que ha sido positivo porque cosas que crees que no pasan pero realmente si pasan, como los estereotipos de género en las series y películas". (A25)</p> <p>"Creo que era una tarea muy interesante la de analizar un capítulo de una serie a través de una mirada crítica. En muchas ocasiones consumimos contenido sin ser conscientes verdaderamente del papel que se está dando a la mujer y sin prestar atención a la diversidad que se está representa, y con este tipo de tareas se profundiza bastante en la percepción de estas cosas". (A34)</p>
4	<p>"Gracias a la visualización del capítulo de la serie que me indicó, he podido investigar más sobre las desigualdades de género y me ha hecho tener una perspectiva más amplia de ello". (A1)</p> <p>"a partir de ahora estaré atenta y me servirá para mejorar mis competencias de género y diversidad". (A8)</p> <p>"Desde esta actividad del contenido audiovisual, cuando he vuelto a ver alguna película o serie estoy más pendiente en fijarme en detalles sobre la participación de mujeres o minorías, así como estereotipos de género". (A17)</p> <p>"Me ha ayudado a tener una mayor consciencia sobre cómo se plasman estos temas sin que nos demos cuenta en las películas y series que vemos diariamente y no nos damos cuenta. Debemos ser más conscientes de ello y promover una mayor igualdad en estos ámbitos, a partir de ahora seguro que estoy más alerta en como se visualiza la diversidad y el género a través de la pantalla". (A29)</p> <p>"Me ha permitido darme cuenta de mi necesidad de seguir informándome sobre el tema. Y como en aspectos en los que antes me parecían normales o en los que no había prestado atención estos temas están presentes". (A35)</p>

Asimismo, se preguntó al alumnado por las debilidades de la práctica, con el objetivo de poder mejorarla para futuras ediciones. Es de señalar que 8 personas no indicaron ninguna modificación, valorando la práctica con un 10 y señalando solo elementos positivos. Entre las recomendaciones del resto, se han agrupado en tres bloques: (1) falta de tiempo y longitud del cuestionario, sugiriendo mayor brevedad y concreción; (2) escasez de contenido para el análisis al trabajar solo sobre el primer capítulo, sugiriendo analizar la primera temporada o, en su defecto, una película; y (3) otras recomendaciones metodológicas para mejorar la práctica, principalmente, reforzándola con otras actividades y/o preguntas, como mayor profundización previa en los contenidos y una reflexión grupal posterior a la práctica.

TABLA 5. Limitaciones del proyecto según el alumnado y sugerencias de mejora

Temas	Ejemplos de narrativas
1	"Me ha resultado muy interesante, sin embargo, creo que había que aportar demasiados datos en general que al final acababan extrayéndote de la actividad en sí, por ejemplo, el tener que adjuntar el minuto exacto de cada escena". (A2) "Quizá no por la actividad sino por el tiempo, porque no disponemos de tanto tiempo para entrar a tanta complejidad en los sesgos, sería bueno ser más pragmática y concisa, o dar más tiempo para analizar las cosas". (A11) "Creo que, a pesar de ser una tarea sumamente interesante, el cuestionario en el que se ha de buscar la información de todos los personajes, directores, productores etc. se hace bastante tedioso". (A32)
2	"En mi caso, se me complicó un poco encuadrar el tema solo viendo el capítulo 1, y con toda honestidad tuve que ver unos capítulos más adelante". (A13) "Creo que con un capítulo no es suficiente para analizar el contenido respecto a la diversidad sexual o estereotipos de género. Quizás sea buena idea optar por películas completas en vez de un capítulo de una serie". (A25) "Quizás poniendo más películas que series, dan mucho más juego ya que se desarrolla la trama completa y se podrán ver muchos más ejemplos en cuanto a diversidad, en mi caso en el primer capítulo no había muchos temas de diversidad, pero he seguido viendo la serie ya que me gustó y he encontrado muchísimos más ejemplos de diversidad". (A35)
3	"Hacerlo de series como <i>Big little lies</i> , o alguna que trate el tema en sí". (A23) "En mi caso, la serie que tuve que analizar no encontré muchas escenas en la que apareciese temas sobre diversidad y género". (A34) "Intentaría exponerla en común en clase (claro está, el no estar en medio de una pandemia y poder hacerlo presencial sería más estimulante)". (A2). "Me falta la parte en la que realmente discutimos lo que hemos visto y quizás tratamos de entender por qué percibimos la igualdad de género de diferentes maneras o por qué estamos de acuerdo en muchas cosas. (...) Hay poco diálogo que me parece muy importante en este caso". (A11) "Podría mejorarse introduciendo contenido que, además de mostrar los aspectos discriminatorios, muestren la aceptación de los diferentes colectivos". (A23)

5. DISCUSIÓN

En visto de los resultados obtenidos, se puede afirmar que este proyecto ha cumplido con su objetivo de fomentar la coeducación a través del análisis crítico de contenido audiovisual. El test Zapsi-Garrido (2021) ha resultado una herramienta útil para la de innovación docente en la universidad desde una perspectiva feminista interseccional, fomentando en el alumnado conciencia crítica en torno al género y la diversidad, herramientas y competencias para su análisis y aplicación práctica, así como motivación para seguir formándose en esta materia. Asimismo, esta estrategia ha sido valorada por el alumnado como interesante, promoviendo el aprendizaje lúdico y significativo en ellos/as.

Como han mostrado otros estudios, el análisis y reflexión sobre contenido televisivo resulta una estrategia de gran interés para el aula (Amar, 2003; Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; García-Muñoz y Fedele, 2011). Esto es especialmente útil para trabajar actitudes de forma más indirecta y evitar resistencias ante determinados temas como el feminismo, que pueden generar reacciones negativas mediante estrategias más directas, principalmente en los hombres (PettyJhon et al., 2019). Como señalaron muchos alumnos participantes este proyecto, no tenían conciencia sobre la infrarrepresentación femenina delante y detrás de la pantalla, así como los estereotipos de género que aún siguen presentes en las tramas televisivas. Situándose como observadores, no solo lo han identificado en la pantalla, sino que han adquirido esta capacidad para seguir haciéndolo, dentro y fuera de la pantalla, incluso en su propio comportamiento y pensamiento.

Asimismo, este proyecto también ofrece resultados interesantes para seguir reflexionando sobre la presencia y representación femenina en la televisión. Concretamente, se ofrecen resultados de las series más populares emitidas en las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon prime video), desde una mirada feminista interseccional. A pesar de encontrar una tendencia favorable—en incluso feminista—en las series actuales y en este tipo de plataformas, indicada en otros estudios, probablemente asociada al auge de los movimientos feministas dentro del mundo audiovisual (Bucciferro, 2019; Garrido y

Zaptsi, 2021), sigue existiendo desigualdad de género, sexismo y sexualización de las mujeres (Hunt y Ramón, 2020; Smith et al., 2019; Ward y Grower, 2020). Asimismo, parece que los personajes femeninos son homogéneos, mostrando en la mayoría de las ocasiones, historias sobre mujeres jóvenes, delgadas, blancas y heterosexuales. Es decir, mujeres que se sitúan en una posición de privilegio que no representa la diversidad existente en nuestras sociedades (Lotz, 2006).

Algunas buenas prácticas señaladas por el alumnado desde una perspectiva feminista interseccional las encontramos en series como *Anatomía de Grey* (2005-), *Unorthodox* (2020) y *Orange is the new black* (2013-2019). Es interesante ver cómo muchas de estas series cuentan con un alto porcentaje de mujeres en sus equipos de creación y dirección, así como entre su elenco, con personajes protagonistas o con importancia para la trama, lo cual ha sido señalado como un elemento necesario para la equidad en el mundo audiovisual y la creación de contenido inclusivo (Garrido y Zaptsi, 2021; Lotz, 2001). Asimismo, muchas otras tratan temas relacionados específicamente con cuestiones de género, ya sea mostrando ejemplos de equidad y mujeres diversas (p.ej., *Anatomía de Grey*, *Cómo defender a un asesino*), o bien ejemplificando estrategias de resistencia y sororidad entre mujeres ante las opresiones de género que sufren (p.ej., *El cuento de la Criada*, *Orange is the new black*).

Algunas de estas series podrían ser calificadas como feministas, siguiendo los criterios propuestos por Lotz (2001), los cuales consisten en (a) presentar la heterogeneidad de las mujeres y su multiculturalidad, (b) mostrar estrategias feministas en respuesta a situaciones de opresión y actitudes y relaciones que las empoderan, (c) trabajar desde conceptos amplios de género y sexualidad, más allá del binarismo, y (d) mostrar las luchas femeninas y feministas en pro de la igualdad, poniéndolas en el debate público. Por ello, consideramos que estas series pueden ser de especial utilidad para trabajar en clase la coeducación desde una perspectiva feminista interseccional.

Finalmente, debemos señalar las limitaciones de este proyecto, así como las sugerencias para su mejora. Una barrera que encontramos en el desarrollo de la práctica se derivó de la situación excepcional vivida

en nuestras universidades derivadas del COVID-19. Debido a cuestiones de seguridad sanitaria, la asignatura se impartió de forma virtual. Esto ha limitado significativamente las dinámicas grupales y la reflexión colectiva, la cual en otras aplicaciones del test Zapsi-Garrido fueron clave para la toma de conciencia crítica y enriquecieron mucho el proyecto docente. Esto fue señalado por algunas participantes como mejora y así será cuando vuelva a ser posible y retomemos la presencialidad. Se recomienda dedicar una sesión final para esto.

Por otro lado, algunos/as participantes señalaron la longitud del cuestionario como una cuestión a mejorar. Consideramos que esto dependerá de los objetivos docentes, pudiendo cada profesional elegir los bloques/ítems que más le interese trabajar con su alumnado. Si bien es cierto que la práctica exigía tiempo e implicación, al analizar solo un capítulo de la serie, creemos que fue correcto. No obstante, tal y como hemos comprobado en otras experiencias aplicando el test Zapsi-Garrido, si se dispone de más tiempo, recomendamos evaluar películas o las primeras temporadas de las series. De esta forma, pueden valorarse más el comportamiento y relaciones entre los personajes, así como elementos de diversidad que no son visibles a primera vista (como la diversidad sexual).

También creemos interesante poder realizar comparativas entre contenido creado por mujeres y/o personas diversas vs. contenido creado mayoritariamente por hombres blancos heterosexuales. En cualquier caso, animamos a los/as lectores/as a apartar el test Zapsi-Garrido a sus objetivos docentes y aplicarlo en sus clases.

8. CONCLUSIONES

Para concluir, consideramos que análisis de contenido audiovisual mediante el test Zapsi-Garrido es una estrategia útil para trabajar con el alumnado competencias relacionadas con el género y la diversidad. Esto responde a la urgente necesidad de metodologías y estrategias innovadoras que faciliten nuestra labor docente dirigidas a la coeducación. Siguiendo a López (2007):

“Se hace necesaria la introducción de una perspectiva transformadora de género, es decir, aquella que, partiendo de un diagnóstico de las relaciones de género existentes, pretende recrearla de modo más equitativo e igualitario para mujeres y varones como resultado de un proceso sostenido de cambio social”.

Así, a través de prácticas de este tipo, podemos incorporar una perspectiva feminista interseccional en el aula de forma lúdica y significativa, la cual contribuirá a fomentar espacios igualitarios dentro y fuera de la universidad, promoviendo así la equidad en nuestra sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a todos y todas las estudiantes que participaron en la tarea con entusiasmo, pues nos ayudan a mejorar en nuestra tarea docente dentro y fuera de clase.

8. REFERENCIAS

- Acker, S., y Dillabough, J. A. (2007). Women ‘learning to labour’ in the ‘male emporium’: exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297–316. doi:10.1080/09540250701295460
- Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine: la gran pantalla como recurso educativo*. Comunicar.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43–51.
- Barber, S. (2015). *Using film as a source*. Manchester University Press.
- Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. Etxeberria, L. Sarasola, J. F. Lukas, J. Etxeberria y A. Marxueta (Coords.). *Convivencia, equidad y calidad* (pp.155–187). Aidipe.
- Bechdel, A. (1985). *The rule. Dykes to Watch Out For*. Funny Times.
- Belmonte-Arocha, J., y Guillamón-Carrasco, S. (2008). Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV. [Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV]. *Comunicar*, 31, 115–120. doi:10.3916/c31-2008-01-014

- Bendels, M., Müller, R., Brueggmann, D., y Groneberg, D. A. (2018). Gender disparities in high-quality research revealed by Nature Index journals. *PLoS ONE*, 13(1). doi:10.1371/journal.pone.0189136
- Bucciferro, C. (2019). Women and Netflix: Disrupting traditional boundaries between television and film. *Feminist Media Studies*, 19(7), 1053–1056. doi:10.1080/14680777.2019.1667076
- Budzinski, O., Gänßle, S., y Lindstädt, N. (2020). *The battle of YouTube, TV and Netflix-an empirical analysis of competition in audio-visual media markets*. doi:10.2139/ssrn.3569553
- Chen, J. J., y Crown, D. (2019). The Gender Pay Gap in Academia: Evidence from The Ohio State University. *American Journal of Agricultural Economics*, 101(5), 1337–1352.
- Cowan, G., Mestlin, M., y Masek, J. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles: A Journal of Research*, 27(7-8), 321–330. doi:10.1007/BF00289942
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. doi:10.2307/1229039
- Decoster, P., y Vansieleghem, N. (2014). Cinema education as an exercise in ‘thinking through not-thinking’. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 792–804. doi:10.1080/00131857.2013.795853
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J., y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal*, *ESJ*, 13(7), 300. doi:10.19044/esj.2017.v13n7p300
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, T. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71–88.
- Eddy, P. L., Ward, K., y Khwaja, T. (Eds.). (2017). *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. Palgrave MacMillan.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación, Declaración de Bolonia*. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6948/Declaracion_bolonia.pdf
- Fazackerley, A. (2020, May 12). Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase>
- Ferguson, C. J. (2015). *Media Psychology 101*. Springer Publishing Company.

- Fileborn, B., y Loney-Howes, R. (2019). *#MeToo and the politics of social change*. Palgrave MacMillian. doi:10.1007/978-3-030-15213-0
- Fischer, S. (2017). The Downside of Good Peers: How Classroom Composition Differentially Affects Men's and Women's STEM Persistence. *Labour Economics*, 46, 211–226. doi:10.1016/j.labeco.2017.02.003.
- Fiske, J., y Hartley, J. (2003). *Reading Television* (2nd ed). Routledge.
- Gallese, V., y Guerra, M. (2019). *The Empathic Screen: Cinema and Neuroscience*. Oxford Scholarship. doi:10.1093/oso/9780198793533.001.0001.
- García-Pérez R., Rebollo M^a A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385–397.
- García-Muñoz, N., y Fedele, M. (2011). The teen series and the young target: Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio*, 5(1), 215–226. <http://bit.ly/37WnPmy>
- Garrido, R., y Zapsi, A. (2021). Archetypes, Me Too, Time's Up and the representation of diverse women on TV. [Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV]. *Comunicar*, 68, 21–33. doi:10.3916/C68-2021-02
- Georgeta, I., Duran-Bellonch, M^a del Mar, y Bernabeu Tamayo, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123–140.
- Guil, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25–39.
- Hunt, D., y Ramón, A. C. (2019). *Hollywood diversity report 2020*. Television. UCLA. <https://bit.ly/3kqBHKr>
- International Labor Organization. (2015). *Women at work trends 2016*. Geneva: International Labor Office. https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457317/lang--en/index.htm
- Kunst, J. R., Bailey, A., Prendergast, C., y Gundersen, A. (2019). Sexism, rape myths and feminist identification explain gender differences in attitudes toward the #metoo social media campaign in two countries. *Media Psychology*, 22(5), 818–843. doi:10.1080/15213269.2018.1532300

- Lankhuizen, T., Balint, K., Konijn, E., Savardi, M., Bartsch, A., y Benini, S. (2020). Shaping film: A quantitative formal analysis of contemporary empathy-eliciting Hollywood cinema. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Advance online publication. doi:10.1037/aca0000356
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). *Boletín Oficial del Estado*, número 313 de 29/12/2004. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Loden, M. (2008, May 20). *Revisiting the Glass Ceiling*. <http://www.loden.com/Site/Site/Articles%20-%20Videos%20-%20Survey/C615CFE8-A70C-4E3A-9F81-8EACB0E087D0.html>
- López, I. (2007). El enfoque de género en la intervención social. Cruz Roja.
- Lotz, A. D. (2001). Postfeminist television criticism: Rehabilitating critical terms and identifying postfeminist attributes. *Feminist Media Studies*, 1(1), 105–121. doi:10.1080/14680770120042891
- Lotz, A. D. (2006). *Redesigning women: Television after the network era*. University of Illinois Press. <https://bit.ly/3bhZZTQ>
- Merrill, S. (2019, October 04). 6 Ways to Make the Most of Classroom Movies. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/6-ways-make-most-classroom-movies>
- Miller, T. (2010). *Television studies: The basics*. Routledge. doi:10.4324/9780203854198
- Morales, M. J., Luna, M. J., y Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 7(2), 1–14.
- Myaskovsky, L., y Wittig, M. A. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 37(11-12), 861–883. doi:10.1007/BF02936344
- PettyJohn, M. E., Muzzey, F. K., Maas, M. K., y McCauley, H. L. (2019). #HowIWillChange: Engaging men and boys in the #MeToo movement. *Psychology of Men & Masculinities*, 20(4), 612–622. doi:10.1037/men0000186
- Pingree, S., Parker Hawkins, R., Butler, M., y Paisley, W. (197). A Scale for Sexism. *Journal of Communication*, 26(4), 193–200. doi:10.1111/j.1460-2466.1976.tb01958.x

- Potter, W. J. (2013). A general framework for Media Psychology scholarship. In K. Dill (Ed.), *The Oxford Handbook of Media Psychology* (pp. 474–495). Oxford University Press.
doi:10.1093/oxfordhb/9780195398809.013.0024
- Robinson, H. (2021). Women, feminism, and art schools: The UK experience. *Women's Studies International Forum*, 85, 102447
- Severny, A. (2013, September 05). The movie theater of the future will be in your mind. *Tribeca Film*. <http://tribecafilm.com/stories/future-of-the-movie-theater-is-in-your-mind>
- Signorielli, N. (2009). Minorities representation in prime time: 2000 to 2008. *Communication Research Reports*, 26(4), 323–336.
doi:10.1080/08824090903293619
- Sindorf, L., Dancstep, T., Garcia-Luis, V., Dimond, E., Haynor, S., Oropeza, V., Strick, J., Whitmore, D., y Yarbrough, M. E. (2021). Female-responsive exhibit design: Explorations of a research–practice partnership. In B. Bevan and B. Ramos (eds.), *Theorizing Equity in the Museum: Integrating Perspectives from Research and Practice*. Routledge.
doi:10.4324/9780367823191
- Smith, S. L., Choueiti, M., Pieper, K., Case, A., & Choi, A. (2019). *Inequality in 1,100 popular films: Examining portrayals of gender, race/ethnicity, LGBT & disability from 2007 to 2017*. USC Annenberg. Annenberg Foundation. <https://bit.ly/3aLa249>
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 229–255). Akal.
- Tomás-Folch, M., y Guillamón Ramos, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253–275.
- Ward, L. M., y Grower, P. (2020). Media and the development of gender role stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 177–199.
doi:10.1146/annurev-devpsych-051120-010630
- Williams, R., y Wittig, M. A. (1997). “I’m not a feminist, but...”: factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles*, 37, 885–904.
doi:10.1007/BF02936345
- Williams, T. M., y Wolniak, G. C. (2021). Unpacking the “Female Advantage” in the Career and Economic Impacts of College. In N. S. Niemi & M. B. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.

- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Gender Report, A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/>
- UNESCO. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46–61.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155–183.
- Zaptsi, A. (2014). *La Psicología representada en el Cine* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad de Sevilla.
- Zaptsi, A., y Garrido, R. (2021). Análisis psicosocial del empoderamiento feminista en el ámbito audiovisual: Propuesta de un instrumento para evaluar la equidad de género. In J. Puig (Eds.), *Nuevos análisis y propuestas educativas sobre género y diversidad sexual* (pp. 73–95). Dykinson.

Anexo 1. ítems del test Zapsi-Garrido (2021), empleado para el proyecto docente

<p>Bloque 1. Datos descriptivos y análisis de presencia de mujeres en los equipos directivos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none">—Título—Plataforma streaming donde puede verse—Género (según https://www.themoviedb.org/)—Año de inicio y de fin de emisión—País—¿Ha ganado algún premio? [opciones: sí/no] ¿Cuáles?—Creador/as y % de mujeres en la creación—Director/as y % de mujeres en la dirección—Elenco principal—% de mujeres en el elenco principal
<p>Bloque 1B. Temática y contextualización de la trama</p> <ul style="list-style-type: none">—Según su resumen, ¿indica que trate explícitamente alguna de estas temáticas? [opciones: a-cuestiones de género/b-cuestiones de diversidad étnica o cultural/c-cuestiones de diversidad sexual/d-cuestiones de diversidad funcional/e-ninguna de ellas]—Después de ver el primer de la serie, ¿crees que aborda alguna de estas temáticas? [opciones: a-cuestiones de género/b-cuestiones de diversidad étnica o cultural/c-cuestiones de diversidad sexual/d-cuestiones de diversidad funcional/e-ninguna de ellas]—Por favor, justifica tu respuesta anterior en caso de ser afirmativa en algún caso. ¿De qué forma aborda ese tema? ¿Es un tema central o periférico a la historia?— ¿La historia se desarrolla en la actualidad (de 2010 en adelante, aprox.)?
<p>Bloque 2. Presencia e importancia de personajes femeninos (Test Bechdel, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none">—Criterio 1: Número de estos personajes femeninos que hacen o dicen cosas relevantes y aparecen en numerosas escenas. Indica sus nombres.—Criterio 2: Número de conversaciones que aparecen en la temporada, entre personajes femeninos exclusivamente (no intervienen hombres).—Criterio 3: Número de conversaciones que aparecen en la película entre personajes femeninos exclusivamente (no intervienen hombres) y que tratan de algo distinto a un hombre, a relaciones románticas o a cuestiones vinculadas a lo femenino (ej. moda, amor, cuidado de la casa o hijos...). Por favor, indica el minuto en que aparecen estas escenas y el tema del que hablan. Si hay más de tres escenas, elige las 3 que consideres más interesantes.
<p>Bloque 3. Análisis del personaje femenino más relevante</p> <ul style="list-style-type: none">—De los personajes femeninos, elige el que consideres más importante para que describamos a continuación sus características principales. Indica aquí su nombre aquí y describe su rol (ej. protagonista, antagonista, novia del protagonista, madre del protagonista, jefa del protagonista...), además de una breve descripción de su comportamiento. Aplica un análisis interseccional.—Describe su apariencia física: edad, etnia, figura y complexión, color de pelo, estado civil, orientación sexual, identidad de género, diversidad funcional. [mediante preguntas cerradas de varias opciones de respuesta]—¿Dirías que este personaje femenino mantiene estereotipos de género? ¿Por qué? Por favor, pon alguna escena como ejemplo, indicando el minuto y brevemente qué ocurre.—¿Dirías que este personaje femenino está sexualizado en esta película? ¿Por qué? Por favor, pon alguna escena como ejemplo, indicando el minuto y brevemente qué ocurre.—Siguiendo la escala de Pingree, Hawkins, Butler y Paisley (1976), sobre grado de sexismo en contenidos audiovisuales, ¿En qué nivel de sexismo incluirías esta película?—Justifica la respuesta anterior. Pon algún ejemplo donde se evidencia por qué has indicado ese nivel de sexismo en la película (Indicando capítulo y minuto).
<p>Bloque 4. Análisis del personaje masculino más relevante</p> <ul style="list-style-type: none">—Mismos ítems que para el bloque 3 pero aplicado al personaje masculino.

Bloque 5. Representación de la diversidad

—¿Aparece alguna persona perteneciente a una minoría étnica/cultural/religiosa? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. bandas de latinos que roban al protagonista; mujer jueza africana que juzga el caso del delito; mujeres asiáticas que realizan una limpieza facial a la protagonista, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las minorías étnicas/culturales/religiosas están estereotipadas?

—¿Aparece alguna persona perteneciente a una minoría sexual? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. gay mejor amigo de la protagonista; bisexual amante del protagonista; transexual ejerciendo la prostitución, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las minorías sexuales están estereotipadas?

—¿Aparece alguna persona con diversidad funcional/discapacidad? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. jefa del equipo, hermano del protagonista, vecina, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las personas con diversidad funcional/discapacidad están estereotipadas?

LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO

ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las coordenadas espaciotemporales de la sociedad actual en la que nos encontramos sumergidos y denominada “*sociedad líquida*” (Bauman, 2013), ha provocado que los perímetros de estas coordenadas sean cada vez más borrosas y translúcidas. En este capítulo, presentamos una serie de contenidos que intentan demostrar cómo estas coordenadas están modificándose de forma rápida, en función de los acontecimientos sociales y del desarrollo de las tecnologías y otros aspectos.

Lógicamente todo avance tecnológico y social, repercute de forma positiva en los ciudadanos, pero en ocasiones esos avances, producen efectos contrarios y secundarios. Las tecnologías nos facilitan la comunicación y el trabajo, trasladándonos a una sociedad denominada “*sociedad de aceleración*” (Hartmurt, 2016). Nos comunicamos por email en el trabajo, por chat, redes sociales entre las empresas, intranet, sabemos qué gasolinera es la más cerca a nuestra ubicación cuando conducimos y cuál de ellas tiene el precio más económico o a qué hora llegará el bus o metro. Información que nos facilita la vida, pero que hay que gestionar y responder al momento. Estamos disponibles las 24 horas del día, es el nuevo concepto de tiempo, el “*tiempo en red o time-space distanation*” (Virilio, 2007) y dando lugar a lo que hemos mencionado anteriormente, las “*sociedades de aceleración*” (Hartmurt, 2016).

Por ejemplo, los alumnos que utilizan los dispositivos móviles en clase para divertirse en vez de concebirlo como una herramienta de empoderamiento educativo o la asociación entre los estudios científicos como

las ingenierías al género masculino, como ocurre en los grados de informática o de arquitectura. Recordemos a Ada Lovelace considerada una de las primeras programadoras, a Murray Hopper en los años 30 consiguió a través del programa “*COBOL Common Business-Oriented Language*” los ordenadores pudieran hablar... Debido a estos prejuicios enmascarados, han nacido movimientos feministas como la ecofeminismo, tecnofeminismo y ciberfeminismo que tratan de eliminar esa mirada androcentrista.

Lógicamente todos estos acontecimientos han repercutido en la educación, provocando la brecha digital para el alumnado que no posee los recursos que le posibilitan acceder de forma tan rápida a estos avances tecnológicos, y provocando más aún, la desigualdad de género como nos indica El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia¹⁷¹ (UNICEF 2016 y 2017) y otros organismos como la Organización de las Naciones Unidas¹⁷² (ONU, 2015). En función de esta problemática, exponemos los Objetivos para el Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU (2015).

Este capítulo está dedicado al encuadre institucional de nuestra propuesta docente. Para este fin, realizamos un recorrido sobre varios conceptos que hemos considerado importantes para comprender la influencia de la sociedad en la educación. Nos referimos a conceptos que son necesarios delimitar previamente para comprender la evolución en la educación actual. Conceptos como postmodernidad, sociedad líquida, infraestructuras y conectividad, sociedad en red y cambio social, injusticia epidémica, migraciones y educación, metas ambientales y desarrollo global y desigualdad en educación. En definitiva, son conceptos derivados de la sociedad que están influenciando en la noción actual de la educación e incluso algunos autores proponen, la necesidad de “*repensar y reimaginar*” la educación. Los cambios que experimenta la sociedad debido al desarrollo de la conectividad a través de las tecnologías u otros fenómenos como el aumento de la pobreza, de la injusticia

¹⁷¹ De aquí en adelante utilizaremos el término UNICEF para referirnos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

¹⁷² De aquí en adelante utilizaremos el término UNESCO para referirnos Organización de las Naciones Unidas.

epistémica... influyen en el actual concepto de educación y los docentes no podemos obviarlos.

1.1. POSMODERNIDAD, EDUCACIÓN LÍQUIDA Y APRENDIZAJE PERMANENTE

Es complicado establecer una definición válida y unánime de postmodernidad y que sea aceptada por la comunidad científica. A pesar de este inconveniente, se puede especificar que la postmodernidad está caracterizada por una nueva forma de pensar que repercute en las maneras que vivimos la economía, la familia, las instituciones tradicionales, la política, la educación... (Bauman, 2008, 2013 y 2016; Bustamante-Zamudio, 2013; Delgado-Ponce, 2015; Laudo 2014 y Ruiz de Santiago, 2014). En nuestro caso, nos vamos a centrar en la educación comprendida desde esta perspectiva, basándonos en Bauman (2008) que denomina a la postmodernidad "*Modernidad Líquida*". Este autor sostiene que las formas sociales de la modernidad como las instituciones tradicionales en las que se apoya y que le sirven para protegerlas, tales como la familia o religión, los hábitos tradicionales y normas de comportamiento, se tambalean y desmoronan, dando lugar a la "*Modernidad Líquida*". Se abandona las estructuras sólidas. Ahora nos sumergimos en una sociedad que nos ofrece una cantidad de objetos atractivos y consumibles en poco tiempo, caracterizados por el "*Síndrome de la Impaciencia*": consumo rápido y búsqueda de la manera más corta y fácil de consumirlos (Bauman, 2008).

Trasladando estas ideas al terreno educativo, se ha pasado de una educación centrada en el producto, a una educación donde prima el proceso. Antes el conocimiento se definía por su carácter válido, especializado, acumulativo duradero e útil con el transcurrir de los años. Ahora el conocimiento se percibe como un proceso de adquisición a lo largo de toda la vida, se reduce la importancia de un conocimiento especializado para dar paso a la capacidad de las personas a responder a nuevas situaciones.

No interesan los conocimientos duraderos y acumulativos, los conocimientos sirven para un periodo de tiempo, son rápidos e instantáneos, se desechan como las mercancías. Un mundo caracterizado por la

velocidad de los acontecimientos requiere conocimientos volátiles que cada vez desconfían de los conocimientos establecidos. De esta manera, la educación deja atrás su connotación de conocimiento útil para toda la vida, para un “*conocimiento kleenex*”, de usar y tirar (Ruiz de Santiago, 2014).

Ante esta situación, la educación se debe convertir en una “*acción continuada de la vida*” y no solo focalizarse en el desarrollo de habilidades técnicas. Debe formar a futuros ciudadanos que recuperen los contextos públicos de comunicación y diálogo y sus derechos que emanan de la democracia. Ante un contexto y un mundo en tan rápido cambio y evolución, la educación debe ser rápida y buscar las maneras de ajustarse a estos cambios, es la “*Educación Líquida*” (Bauman, 2016 y UnoiNews, 2016).

Así pues, la educación está siendo víctima de esta modernidad denominada líquida y que se ve influenciada por el desarrollo de las tecnologías. Internet nos permite acceder a la información en milésimas de segundos, en caso contrario, nos irritamos e impacientamos. La cuestión es saber centrar la atención y discernir una información válida, de otra que no lo es. Una de las habilidades del alumno se debe centrar en cómo protegerse de tanta información, ya no interesa reciclarla, memorizarla o reformularla.

El alumno debe adquirir y desarrollar las capacidades necesarias para poder hacer frente a estos retos: centrar su atención, discernir una información de otra y lograr un aprendizaje continuo a lo largo de vida. Se ha construido un nuevo escenario que cambia la posición del educador, ahora compete con otros contextos de formación: las tecnologías y por supuesto las redes sociales. Ya no es el único guía en la formación del alumno, le han salido competidores.

Lógicamente, si tanta importancia encierra las tecnologías en el campo de la educación, producirá una brecha educativa. No todas las personas tienen acceso a las tecnologías y menos a un consumismo tan rápido en función de las últimas tendencias. La educación se considera en tres niveles, la más básica que se fundamenta en promover y ejercitar la mente, basado en la repetición. Un segundo nivel, basado en capacitar

a la persona para desenvolverse en un ambiente desconocido y que debe hacerlo de forma creativa e innovadora y por último, el tercer nivel, se basa en conocimientos nuevos que nacen en contextos también nuevos, a una velocidad vertiginosa, donde la persona aprende y modifica constantemente su estructura cognitiva. En este nivel, la información acumulada pierde su sentido y no puede actuar en función de unas estructuras tradicionales, “actuar por actuar”. Ahora los conocimientos son volátiles y validos hasta nuevo aviso en una sociedad líquida (Ruiz de Santiago, 2014). A continuación, exponemos algunas de los rasgos definitorios que marcan la Educación Líquida:

- El alumno debe desarrollar la capacidad de mantener la concentración, es decir, se trata de construir conocimiento y no centrarse en la acumulación de contenidos como ha sucedido en años anteriores. Para este propósito, se debe adquirir en este contexto líquido, las cualidades como la atención y la paciencia.
- El desarrollo de lo creativo en el alumno para desenvolverse y responder a situaciones novedosas, donde el conocimiento acumulativo proveniente de estructuras tradicionales no sirve.
- La educación permanente es necesaria en una sociedad líquida y demanda una renovación de los conocimientos y de la formación que se ajuste a los cambios derivados de esta sociedad. Los conocimientos deben de estar al tanto de las últimas novedades y corrientes pedagógicas, es decir, renovables y reciclables, y no concebidos como mercancías consumibles que pasaran de moda por su carácter volátil y desechable.
- La educación se ha generado con el transcurrir de los años, se necesita paciencia para su creación como para su aprendizaje (consumo). No deber ser comparada con la economía y con un concepto mercantil de proceso-producto.
- Uno de los problemas es que la información y las tecnologías, al final se han transformado en una herramienta de distracción, más que una herramienta de empoderamiento de la sociedad.

Ilustremos esta idea con el uso de los dispositivos móviles por parte del alumnado en clase.

- La educación debe impregnarse de connotaciones de rapidez para adaptarse a un mundo en constante modificación.
- Necesitamos mentes abiertas, creativas y brillantes que nos ayuden a filtrar y ordenar el contenido.

1.2. LA SOCIEDAD EN RED Y CAMBIO SOCIAL

Centrándonos en el término de “*sociedad red*” propuesto por Castells (2006, p.35) y en el desarrollo derivados de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), han generado que las redes de conocimiento e información sustituyan de forma vertiginosa al trabajo y al capital. Los mensajes electrónicos de información se han constituidos como la clave central de las organizaciones y conforman su estructura social. Ejemplo de lo expuesto son las “*cookies*” en internet, podemos hacer una búsqueda para comprar un producto, y cuando terminamos y entramos en nuestras redes sociales u otro espacio web, toda la publicidad que recibimos está relacionada con ese producto.

Ahora estas nuevas estructuras sociales, controlan y dominan una empresa y cada vez más requieren del contacto con otras estructuras sociales, la “*sociedad red*”. Tal vez, la educación deba impregnarse de estas estructuras sociales para que el alumnado pueda formar parte de esta “*sociedad red*”, el día de mañana.

Según este mismo autor, el mundo se compone de una serie de vías como son las vías de dinero, de mercancías, de personas y de redes, la interacción y comunicación entre estas vías, provoca que el tiempo transcurra más rápido y que las comunicaciones se caractericen por ser simultáneas e instantáneas, denominándolas “*tiempo atemporal*”. Aunque en un principio este concepto nace para identificar ciertas prácticas en el ámbito económico, se ha trasladado a otros. Actualmente los ciudadanos realizan multitareas y experimentan multitudes, como si fuera un juego gracias a las tecnologías para conseguir este tiempo atemporal. Este concepto nos permite “instalarnos en la simultaneidad perenne y en la ubicuidad simultánea” (Castell, 2006, p.206).

En esta misma línea, Urry (2012) especifica que actualmente las nuevas tecnologías evocan un nuevo tiempo denominado “*tiempo instantáneo*”, cuyas connotaciones esenciales son la simultaneidad y la imprevisibilidad. Ambos autores, Castell (2006) y Urry (2012) consideran que la tecnología es la causa principal y primordial del cambio social, y que están revolucionando el mundo en sus ámbitos: educativo, laboral, identidades, familias... Esta idea, es lo que se ha denominado “*determinismo tecnológico*” y conlleva implícitamente, que la innovación tecnológica nos viene proporcionada desde fuera, es decir, el hombre acata la innovación sin oponerse a ella.

En cambio, desde la perspectiva de los estudios sobre ciencia y tecnología, se considera que las tecnologías son diseñadas y gobernadas por el hombre, donde el hombre puede oponerse a ella y rechazarla, se trataría de una relación más democrática. En este caso las tecnologías nacen por las decisiones de un grupo de ciudadanos, para unos fines concretos que se proyectan en unos lugares y momentos determinados. Esta forma de entender las tecnologías conlleva que se caractericen por las personas que las crean y por el contexto social en el que se desarrollan, en ciertas ocasiones, no ausentes de connotaciones políticas.

Normalmente cuando pensamos en las tecnologías, nuestra imaginación o pensamientos evocan objetos de reciente creación, ya sean relacionado con el mundo de la electrónica (telefonía móvil, tablets, GPS, ordenadores de última generación, e-books...) o en bits digitales. En cambio, consideramos ciertos objetos como hitos históricos como puede ser la electricidad, la máquina de vapor, la imprenta o los ordenadores Windows o Apple antes que otros como un frigorífico, un microondas o un pañal. Esto es debido a que estos objetos han formado parte de nuestras vidas, han sido absorbidas por el inmobiliario de nuestros hogares y ya son casi invisibles y únicamente le prestamos atención a lo que se deriva principalmente de las modas tecnológicas y de la publicidad, sobreestimando de esta forma las nuevas tecnologías, en detrimento de aquellos que han convivido con nosotros.

Pensemos, por ejemplo, en los pañales, el carrito de bebé o en el biberón. Son considerados inventos sencillos pero que han facilitado la vida de muchas madres y padres con la lactancia de la leche con sus

descendientes, como es el caso del biberón, que no tiene cabida como tecnología en la historia pero que ayudó a muchas madres y padres a tener mayor control sobre los tiempos de lactancia, ahorrar tiempo y que funciones de la madre pudieran ser reemplazados por otras personas, como un padre o un cuidador. Además, este simple invento junto con otros como es el pañal se trasladó de un contexto occidental a países subdesarrollados, siempre cargados de polémica y que, actualmente, no tienen cabida como tecnología en nuestra historia y en cambio, nos han hecho ahorrar bastante tiempo. Lo mismo, por ejemplo, está sucediendo actualmente con los métodos anticonceptivos (Urry, 2012).

1.2.1. Brecha Digital y Género

Reconocemos que las tecnologías han aportado progreso a la sociedad, pero en ocasiones, este progreso no es distribuido de forma equitativa. Hablamos de la brecha digital que generan como es en el caso del género.

Las tecnologías han sido asociadas al género masculino y esto ha dado lugar, que las profesiones relacionadas con la industria sean ocupadas principalmente por hombres. Cosa injusta ya que no refleja la participación de las mujeres en la evolución de las tecnologías, como es el caso de Ada Lovelace, como una de las primeras programadoras, Murray Hopper que programó los ordenadores para que pudieran hablar y diseñó el programa COBOL en los años 30, otras investigadoras que programaron ordenadores pioneros como ENIAC o las mujeres que descifraron el código Enigma de la Segunda Guerra Mundial. Así pues, las tecnologías se convierten en mecanismos que reproducen culturas, géneros y estereotipos que provocan que la mujer quede renegada a un segundo plano y a su invisibilidad en su relación con las tecnologías (Casado, 2012; Levi-Montalcini y Tripodi, 2014 y 2017, Muñoz-Páez, 2017)

Desde un punto de vista androcéntrico, se justifica que la relación mujeres-industria-tecnología es extraño y por el nulo interés de éstas hacia este triángulo de relación. También se justifica la idea de que los hombres son las piezas claves del cambio y las mujeres no tienen las capacidades o habilidades para este fin, es lo que se denomina “*injusticia*

epistémica” para denunciar esta situación según Shklar (2010), Wanderer, (2012) y Fricker (citado por González de la Requena, 2015, p.5). Lo que volvemos a insistir, es que se produce una injusta exclusión de la mujer en el ámbito laboral de la industria y tecnología y como nos informa Wajcam (2006 y 2017), las relaciones sociales, los valores y las visiones del mundo están proyectadas y reflejadas en las tecnologías, y a su vez encierran identidades de género e ideologías, que transmiten estereotipos y mitos falsos sobre la relación mujer-industria-tecnología. Desde nuestro punto de vista, las tecnologías engloban una base humanística, es importante el papel de los/as ingenieros/as pero deben poseer un pensamiento humanístico que les permita eliminar la cultura de las tecnologías, inventar nuevas formas de expresión y diseñar nuevos proyectos que mejoren la sociedad sin producir esta brecha digital.

Es natural que a estas formas de opinar, hayan surgido movimientos feministas como el ecofeminismo, tecnofeminismo y ciberfeminismo que pretender erradicar los valores androcéntricos de la tecnologías (Abbate, 2012, Perdomo, 2017 y Schiebinger y Schraudner, 2012).

Según la ecofeminismo, la tecnología y la ciencia desarrollada por el género masculino son los causantes de ciertas catástrofes como el armamento nuclear, bombas atómicas y el declive de la ecología. En contraposición, proponen una ciencia basada en la responsabilidad, en la sostenibilidad, en el cuidado del medio ambiente, en la ética...

En el caso del tecnofeminismo y por supuesto, sustentado la filosofía de la ecofeminismo, especifica que las tecnologías se construyen en base a unas identidades de género que se transmiten y que se deben eliminar, e incorporar otros valores que representen y salvaguarden a todos y a todas.

Ya por último, el ciberfeminismo cuya finalidad es eliminar y modificar todos aquellos procesos tecnológicos con un sesgo sexista que dan lugar a que la mujer sea excluida de las posiciones de poder la tecnocultura (Perdomo, 2017 y Zafra, 2013 y 2014). Así, principalmente se centra en la educación, en el diseño de las tecnologías y en el campo de la industria y en el espacio virtual. El ciberfeminismo pretende impregnar

los recursos de internet con nuevas formas de utilización, por ejemplo, crear redes y proyectos para que las mujeres estén conectadas, conozcan sus experiencias, comportan, muestren y denuncien sus problemas para eliminar la exclusión y desigualdad, concepto que nosotros recogemos bajo el término de mujeres “*En-Red@s*”.

Como específica De Miguel y Boix (2013) es necesario aumentar la presencia de la mujer en el ciberespacio para eliminar esa visión androcentrista de las tecnologías, no como usuarias sino como reasignación de las tecnologías. En definitiva, se trataría de una apropiación de las tecnologías por partes de las mujeres para la elaboración de nuevas culturas, significados y nuevos discursos, pero no solamente para las mujeres, sino también para las minorías que se ven afectadas por esta brecha digital (Aviram 2016, Soriano-Ayala, 2016a y Perdomo, 2017).

Para este propósito centrado en la mujer, se están tomando algunas medidas como el informe She Figures (Comisión Europea, 2015) que muestra la evolución de la mujer en estos últimos años y el aumento de las dotaciones sobre investigación en estas temáticas como propone la Comisión Europea a través del Horizonte 2020.

Según los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y la secretaria general de Universidades (2016) referentes al curso 2015/ 2016, los grados universitarios relacionados con la rama de ingeniería y arquitectura, únicamente un 25,8% del alumnado, son mujeres. Algo similar ocurre con las mujeres en los másteres que sólo representan el 28.6% en la rama de ingeniería y arquitectura y también como alumnas de doctorado, únicamente representan el 29,8 % en esta misma rama.

En cambio, en las demás ramas científicas, la distribución en los grados es más favorable la representación de la mujer: un 69,4% de mujeres en las disciplinas de Ciencias de la Salud, seguido de un 61,1% en los grados de Artes y Humanidades, posteriormente de un 60% de mujeres en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en el caso del campo de las Ciencias, se produce más un equilibrio, un 51,2% de mujeres frente al 48,8% de hombres.

Roig, Mengual y Rodríguez (2013) señalan que hemos pasado de utilizar internet como un recurso para comunicarnos, a estar conectados y en red de forma permanente, y no solamente para transmitir información, también para denunciar, organizar, construir y movilizarnos, empleando las redes sociales. Así surgieron, movimientos sociales y manifestaciones en los últimos años. Lo que nos permite cambiar la cultura dominante de la tecnología.

1.2.2.1. Desigualdad en Educación y oportunidades de aprendizaje: Ubicación, Riqueza y Género.

La UNESCO (2017c y d) especifica respectivamente en el “*Informe de Seguimientos de la Educación en el Mundo*” y en la “*Declaración Dhaka*” que la desigualdad de género se puede reducir con el acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia, especialmente para aquellas niñas de ambientes más desfavorecidos.

La paridad de género antes de la Educación Primaria, se ha mejorado sustancialmente en todas las partes menos en el sur de Asia, donde 94 niñas tienen acceso a la educación pre-primaria por cada 100 niños, aunque el porcentaje de países que han logrado la paridad en Educación Infantil está por debajo del índice del 50%: Pakistán, Marruecos, Djibouti, África Subsahariana, Caúsaco, Asia Central, África del Norte, Asia Occidental, Pakistán, Yemen, Armenia, Mauritania y Arabia Saudita. A pesar de los buenos resultados, se necesita hacer mucho más (UNESCO, 2017c).

En el 2014 la igualdad de género se mejoró a nivel mundial, en la enseñanza primaria y secundaria. A pesar de ello, los promedios globales encierran una desigualdad en muchos países y regiones. También estos indicadores, revelan que los gastos en educación son menores en las niñas respecto a los chicos y son las niñas las que viven en los lugares más pobres, las que nunca pueden ir a la escuela. Por eso a pesar de que existan mejorías, seguimos arrastrando esos dos obstáculos: menos gastos en educación en niñas y las que viven en países más pobres, menor posibilidad de ir a la escuela (World Bank, 2011).

Por ejemplo, se espera que las niñas de las regiones del África Subsahariana, unos 9 millones, nunca van a ingresar en el sistema educativo, en comparación con los 6 millones de chicos, que sí lo harán (UNESCO, 2016b). Además, este mismo organismo nos indica que en los países donde mayor número de chicos hay en las calles sin matricular, menor posibilidad existirá de ingreso de las chicas pobres en los colegios, ya que se apuesta más en el género masculino. Las desigualdades relacionadas con la ubicación, la riqueza y el género no operan de forma aislada, la interacción de estos tres factores constituye un fuerte núcleo de exclusión de hombres y mujeres (Zafra, 2013 y 2014).

En la India, la tasa de finalización de la educación secundaria es superior para niños y niñas con buena economía y de zonas urbanas, se sitúa en un 70%. En cambio, para los hombres con mala economía y de zonas rurales, es del 26% y lógicamente, la tasa es menor en las mujeres, apenas un 10%. Casos más negativos se establecen en Brasil, únicamente el 9% de los chicos rurales con una economía negativa, terminan la educación secundaria inferior, y esta cifra supone el doble que las mujeres. En Nigeria solamente el 3% de las mujeres de contextos rurales y con una mala economía, terminan sus estudios de educación secundaria superior, en comparación con el 70% de los chicos y chicas con buena economía, ya sean de un contexto urbano o rural, que si finalizan sus estudios (World Bank, 2015 y UNESCO, 2016a).

A estos datos, hay que sumarle que pocos chicos y chicas de todo el mundo alcanzan al menos 12 años de escolarización como es el caso de Brasil en las zonas indígenas, de Serbia donde las mujeres gitanas poseen dos años menos de escolarización que el resto de las mujeres o de Camerún con un promedio de 3,2 años de escolarización en los chicos, y en el caso de las chicas, este índice se reduce a más de la mitad. Como se puede apreciar, a la interacción economía, riqueza y ubicación, se le suma ahora el factor étnico-cultural.

La paridad de género también se centra en los resultados en la escuela, en el rendimiento general y en el propio sujeto. Tradicionalmente los alumnos han tenido mejores resultados en matemática que las chicas, en cambio, los mejores resultados en lectura y escritura recaen en manos de las chicas (Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional

Comparativo y Explicativo de la UNESCO, 2015b). Estos resultados que evidencian una brecha en el género, aunque se están suavizando con los últimos Informes Pisa (2015 y 2016) y con en el “*Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*” de la UNESCO (2017c).

Estos informes nos señalan que el género femenino es más propensa a ser analfabeta (por circunstancias ajenas a ellas). La tasa de analfabetismo en el 2014 era de un 15%, lo que es similar a la escalofriante cifra de 758 millones de adultos y un 63% corresponden a mujeres, cifra que no se ha reducido en los últimos años. Un 9% de los jóvenes con edades que oscilan entre los 15 y los 24 años, lo que representa 114 millones de personas, no son capaces de escribir o leer una sencilla oración. A esta información, hay que sumarles que las escuelas pueden ser lugares de violencia y este tipo de violencia localizada, encierra consecuencias negativas para la educación de los jóvenes y niños. La escuela puede provocar o prevenir la violencia. Pensemos en el peligro que supone ir y regresar a la escuela o asistir a clase durante los conflictos armados (UNESCO, 2016a). A este factor de peligro, se le suma la oposición y temor de las madres, que han sufrido violencia de género o han sido violadas, para que sus hijas vayan a la escuela (Koissy-Kpein, 2015 y Rose, 2016).

Barakat y Urdal (2009) llegaron a la conclusión con un estudio donde analizaban a más de 120 países, que aquellos países con mayores niveles de educación, se reducían las posibilidades que los chicos y las chicas experimentaran episodios de violencia de género. Estudios posteriores realizados en Sierra Leona y en Brasil, apoyan esta conclusión (Humbhreys y Weinstein, 2008 y Imbusch, Misse y Carrión. 2011). Respecto a estos episodios de violencia de género, Sommarin, et. al. (2014) subrayan que entre un 27% y un 38% de las mujeres han experimentado violencia de género antes de los 18 años. Por otro lado, con el avance de las tecnologías de la comunicación, se están desarrollando otras formas o “nuevas formas de violencia” como son las redes sociales que se convierten en una herramienta de acoso sexual, homofóbico y de intimidación (Parkes y Unterhalter, 2015).

La educación constituye la pieza clave de acceso a relaciones más positivas que generen justicia, paz y formas de protección de la violencia

tanto de forma individual como en todo el planeta. No obstante, la educación requiere del apoyo de los líderes y ciudadanos comprometidos con estos aspectos para construir sociedades más pacíficas, requisito básico para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017a). El conflicto disminuye cuando desde las organizaciones se hace hincapié en la igualdad de género, se eliminan conductas perjudiciales de masculinidad y se trabaja el respeto y la igualdad (Messerschmidt, 2010 y Wright, 2014).

2. DISCUSIÓN

Cortina (2017) argumenta la necesidad de crear una conciencia social en las personas sobre la base de que la pobreza es falta de libertad y que da lugar a una discriminación negativa entre las personas, por ejemplo, en las capacidades básicas como la organización de la propia vida o en alcanzar la felicidad. Ante esta situación, es necesario el desarrollo de una ciudadanía autónoma, el empoderamiento de las personas y el desarrollo de políticas en contra de la pobreza, sin dejar atrás el rol que las conductas y emociones juegan en este proceso. Nos referimos a emociones y conductas como la compasión o el cuidado.

En este proceso de cambio, la educación familiar, la escuela y otros ámbitos, poseen un papel fundamental para formar a ciudadanos compasivos y unidos solidariamente, para ponerse en lugar de las personas que sufren y comprometerse con ellas. Nuestra dignidad como personas está vinculada con la dignidad de las personas que sufren y como específica Muñoz (2017) “Negar su dignidad, es negar la nuestra misma, y socavar el vínculo originario que une nuestra vida con la de los demás, y por tanto erosionar la convivencia social y el propio sistema del que nos hemos dotado para preservar determinados derechos y principios democráticos como la libertad y la justicia” (p.2). Así pues, si negamos la dignidad de las personas que sufren socialmente, desequilibramos las estructuras de la convivencia y el propio sistema social que garantizan la libertad, justicia y democracia.

Desde esta perspectiva, se debe de educar para la autonomía y para forjar una conciencia que se realiza mediante el dialogo y por la

argumentación, y que no se deja influir por la presión social. El problema reside en que ciertas personas solo admiten para sus conductas, lo que dicta su conciencia. Esto supone un gran problema como es el caso de los fanáticos y más aún, aquellas personas que asesina por sus creencias religiosas. Por este motivo, es necesario elaborar una conciencia basada en el dialogo, no en el monólogo ni únicamente a través del diálogo con el grupo cercano (familiar, étnico o nacional). El dialogo debe estar basado en las personas que tenemos cercanas y lejanas en el espacio y en el tiempo.

Así pues, cada persona lo es porque otros sujetos lo reconocen como personas y este reconocimiento, conforman un vínculo. No existen las personas aisladas, existen las personas humanas en vínculo. Por eso es importante darle voz y empoderamiento a los menos favorecidos. Revelar este vínculo entre las personas, posee como consecuencia que nazcan obligaciones, como las que surgen del respecto a la dignidad. Por este motivo, someter a una persona a la invisibilidad, a ignorar que existe, rechazar y despreciarlo, es una de las peores sanciones que se le puede realizar. El reconocer al otro y que nos reconozca, constituye las bases de una sociedad inclusiva (Cortina, 2017). Por eso, es muy importante desde la educación y desde la investigación educativa, proporcionarles a los invisibles la voz y el empoderamiento que, durante años, se le ha denegado. Nos referimos a las mujeres, a los inmigrantes, a los sintecho, ...

En este descubrimiento mutuo de personas que pertenecen a otras culturas y con diferentes perspectivas de pensamiento, debemos empoderar a las personas invisibles, y en especial a las mujeres que por su ubicación en el mundo y por sus escasas riquezas, son triplemente invisibles. Una por ser mujer, otra por el país donde han nacido y la tercera por ser pobre. A esta tercera, se la podría sumar la ser de mujer inmigrante en un país desconocido. Y para este fin, la educación constituye la puerta a las relaciones positivas que generen justicia, paz y formas de protección de la violencia mediante el desarrollo de una educación para la autonomía y la compasión desde los centros educativos (Cortina, 2017).

3. CONCLUSIÓN

La sociedad no solamente se caracteriza por la evolución de las tecnologías, las migraciones están teniendo un gran protagonismo. Las migraciones siempre han existido, pero ahora siguen nuevos patrones de conductas, ahora el ciudadano que emigra está formado y busca mejorar su condición laboral, pero a su vez, también emigran personas que huyen por razones políticas, que son expulsados de sus países... (Soriano-Ayala, 2016a). Argumentamos que el sistema educativo debe hacerse eco de estas cuestiones y generar en los estudiantes las habilidades para identificar los problemas, entenderlos y buscar soluciones, pero a pesar de estas buenas intenciones, nos encontramos con una serie de obstáculos: los currículos escolares no engloban nada relacionado con la globalización, migración y el transnacionalismo, y aún menos en la formación de los futuros profesionales de la educación (Soriano-Ayala, 2016b, p.3). Basándonos de nuevo en esta autora, especifica la necesidad de tener que volver a repensar la educación en base a:

- Europa está recibiendo en los últimos años, una gran cantidad de inmigrantes con un bagaje cultural y étnico que hace necesario que los países europeos, adapten sus currículos a estos nuevos ciudadanos.
- Igualmente, Europa sufre una situación económica que obliga a modificar currículos y a incorporar nuevas habilidades y competencias académicas y profesionales para hacer frente a esta situación.
- A esta situación, se le suma conflictos de convivencia intercultural que, en algunos casos, se centran a nivel local y en otras ocasiones, y desgraciadamente, se traduce en terrorismos por cuestiones religiosas.
- El alumnado no adquiere únicamente el conocimiento a través del docente, ya que el conocimiento está en continua creación, modificación y expansión, por ejemplo, a través de las tecnologías de la comunicación. Cualquier noticia mundial o información, puede ser analizada, debatida y contrarrestada en cuestión

de minutos a través de blogs, redes sociales... El conocimiento se somete a debate.

- Los alumnos deben conocer los problemas que se generan en el mundo y lo más importante, comprender y entender el mundo desde otros puntos de vistas existentes a nivel mundial, para este propósito, la educación debe desarrollar una mente abierta y conciencia globalizada.

En el actual contexto que vivimos caracterizado por la globalización, la educación deber ser intercultural. Esta educación intercultural debe fomentar la creación de identidades culturales como consecuencia de la interacción y convivencia con otros grupos étnicos-culturales, y la adquisición de valores basados en la democracia y que les ayude a ser críticos con los problemas de la sociedad. Para esta finalidad, desde los contextos educativos, se debe proponer que los alumnos investiguen los temas y problemas actuales: ecología, movimientos migratorios, violencia de género, el acceso a la educación, las tecnologías...

Así pues, Europa debe de repensar la actual educación que imparte en sus aulas para buscar, diseñar y suministrar mecanismos, que, desde la educación junto con la formación de los futuros docentes en las universidades europeas, la participación de los padres y demás organismos, y por supuesto con el compromiso de los políticos, nos ayuden a dar respuesta a estas necesidades sociales latentes. La sociedad se caracteriza por ser cambiante (movimientos migratorios, globalización, pobreza, eliminación de derechos ya arraigados...) aún más el contexto social que vivimos actualmente, lo que provoca que tanto escuela, docentes, alumnos y ciudadanos se “desorienten” y sea necesario repensar los fines de la educación (García-López, Gonzálvez-Pérez, Vázquez-Verdera y Escámez-Sánchez, 2010).

4 REFERENCIAS

- Abbate, J. (2012). *Recoding Gender: Women's Changing participation in Computing*. History of Computing. Massachusetts: Institute of Technology MIT Press.
- Alpinne, L (2016). *Teaching in different way*. Barcelona: McGill University. Recuperado de www.ub.edu/horitzo2020.
- Álvarez, A., Grau, C. y Tortosa, A. (2016). *Investigaciones Metodológicas en Docencia Universitaria: Resultados de Investigación*. Alicante: Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Aviram, A (2016). *Las TIC al servicio del humanismo: Una visión optimista para el futuro de la educación en las sociedades*. En Soriano-Ayala, E. (Edra.) *Repensar la educación para un mundo global y transcultural* (pp. 13-54) Charlotte, NC: EEUU: Research in Social Education.
- Ballarín, P (2010). *Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España*, Arenal, 17(2), 223-254.
- Barakat, B. & Urdal, H. (2009). *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, EE.UU: The World Bank.
- Barakat, B., Bengtsson, S., Muttarak, R., Kebede, E., Cuaresma, J. C., Samir, K. C., & Striessing, E. (2016). *Education and the Sustainable Development Goals*. Brussels: Background paper for Global Education Monitoring Report.
- Bauman, Z (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricard O Mazzeo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Blanco, R. (1930-1932). *Enciclopedia Pedagógica*. Madrid: Hernando.
- Bretones, C. (2016). *La Implantación del Crédito Europeo (Ects) en la Titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Almería*. En *Jornadas Sobre Experiencia Piloto de implantación del Crédito Europeo*. Cádiz.
- British Broadcasting Corporation (2017). *El fascinante mapa donde puedes ver el recorrido oculto de los cables marinos que nos conectan a internet*. British Broadcasting Corporation BBC. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-39928947>

- Bustamante-Zamudio, G; (2013). ¿Liquidar la educación o educación líquida? Revista Científica Guillermo de Ockham, 11(2) 163-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105327548013>
- Butler, N y Lambert, R (2016). The Future of European Universities: renaissance or decay? Londres: Centre for European Reform. Recuperado de www.cer.org.uk.
- Cabero, J. (2016). Tendencias educativas para el siglo XXI. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Cabrera, M. (8 de junio de 2017) El astronauta Pedro Duque, investido Doctor Honoris Causa por la Universidad de Almería. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/andalucia/2017/06/08/5939905622601dcc2e8b45bf.html>.
- Campos, P. (2017). El paradigma del Campus Didáctico: Revisión Conceptual y Proyección de Espacios Públicos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Casado, M. (2012). Las damas del laboratorio: Mujeres científicas en la historia. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España
- Castell, M (2006). La Sociedad en Red: Una visión global. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellano, E (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Dónde estamos ahora? Enfermería Dermatológica, 20(6), 24-27.
- Comisión Europea (2011). Cambio estructural de las instituciones científicas: impulsar la excelencia, la igualdad de género y la eficiencia en la investigación y la innovación. Bruselas, Bélgica: Unidad de Mujer y Ciencia.
- Comisión Europea (2015). She Figures 2015. Brussels, Belgian: Directorate-General for Research and Innovation Directorate.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco.
- Conferencias de Rectores de las Universidades Españolas (2000). Informe Universidad 2000. Biblioteca Digital de OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>.
- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 17 de junio del 2008 (2008). Por el que se aprueba las competencias genéricas de la Universidad de Almería. Recuperado de www.ual.es.

- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 19 de julio del 2012 (2012). Sobre que la Facultad de Ciencias de Educación y de la Enfermería y Fisioterapia, se unen y pasan a llamarse Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia. Recuperado de www.ual.es.
- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 28 de noviembre del 2014 (2014). Sobre separación de Centros en la Universidad de Almería y por el cual, la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud, vuelve a separa y vuelve a llamarse, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de www.ual.es.
- Consejo Internacional para la Ciencia Sociales (2017). Disaster Risk Reduction Policy Briefs. Recuperado de www.icsu.org/publications/disaster-risk-reduction-policy-briefs-2017.
- Constitución Española de 29 de diciembre de 1978 (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311.
- Convenio-Marco de 8 de enero de 2010 (2010). De colaboración entre las Consejerías de Educación y de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Internacional de Andalucía, Jaén, Málaga, Pablo de Olavide y Sevilla, para el desarrollo del prácticum del alumnado universitario en centros docentes. Recuperado de www.juntadeandalucia.es.
- Cortina, A (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Cruz, J.R (Ed.) (2003). Archivos Universitarios e Historia de las Universidades. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre La universidad-Universidad Carlos III de Madrid
- De la Orden, H. (2014). La investigación educativa en España. Antecedentes y perspectiva. Revista del Consenso del Estado, 3(31-41).
- De Miguel, A y Boix, M (2013). Los géneros de red: los ciberfeminismos. En Natansohn, G. (Coord.). Internet en código femenino. Teorías y prácticas. (pp. 37-73) Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Paris: Unesco.
- Decreto 203/2015, de 14 de julio, por el que se autorizan para el curso 2015-2016 las enseñanzas universitarias, los centros universitarios públicos y privados y se fijan los precios públicos de los servicios académicos y universitarios administrativos de las Universidades Públicas de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 16 de julio de 2015

- Delgado-Ponce, A. (2015). La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida Evaluación de la competencia mediática en adolescentes. Tesis Doctoral Inédita. Departamento Filología Española y sus Didácticas. Universidad de Huelva.
- Didou, S. (2017). Educación Superior 2014-2017 sobre la educación superior, las TIC en la Educación y los profesores. Paris: Unesco.
- Donati, P. (2015). El reto educativo y propuestas. *Educ. Educ.* (18)2, 307-329.
- Durat, J.M. y Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica, *Revista Relieve*, 20(2), 1-12
- Escolano, A., García, J y Pineda, J.M. (1980). La Investigación Pedagógica Universitaria en España. Estudio Histórico-Documental (1940-1976). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- EuropaPress (2018). Las universidades andaluzas incrementan de media su presupuesto para el 2018 casi un 4%. EuropaPress, Recuperado de <http://www.europapress.es/andalucia>.
- European Commision (2016). Social innovation research in the European Union Approaches, findings and future directions. Brussels: Directorate-General for Research & Innovation.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007). London Communiqué. Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalized word. Leuven & Louvain la Neuve: London.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009). The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade”. Leuven & Louvain la Neuve: Bologna.
- Fernández Estévez, M^a., Gil Cuadra, F., González Jiménez, A.J., Martínez Muñoz. L.F., Moreno Carretero, M^a., F; Rodríguez Fernández, A. y Santos Pastor, M^a. L. (2006). Memoria para la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Documento no publicado. Universidad de Almería.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Informe Anual de Unicef 2016. Suiza, Ginebra. Unicef
- Fontan, J.M., Harrisson, D. and Klein, J.L. (2013). Forthcoming ‘Partnership-based Research: Co-production of Knowledge and Contribution to Social Innovation. En Moulaert, F., McCallum, D., Mehmood, A. and Hamdouch, A. (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp.98-102). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2008) Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Ciencia Madrid: Ministerio de Educación y. Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es>.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2011) Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011-2016. Ciencia Madrid: Ministerio de Educación y. Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es>.
- Gabinete de Comunicación de la Universidad de Almería (2017). Archivo de Comunicación de la Universidad de Almería. Recuperado de <http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/gabcomunicacion/index.htm>.
- Gallie, D. Zhou, y Felstead, A. & Green, F. (2012). Team Work, Skill Development and Employee Welfare, *British Journal of Industrial Relations*, 50 (1), 23–46.
- García Hoz, V. (1943). Acerca del cálculo y representación de la asimetría de las series. *Revista española de pedagogía*, 2, 273-77.
- García López, R., González Pérez, V., Vázquez Verdadera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI. Valencia: Editorial Brief.
- González de Requena, J.A. (2015). La injusticia epistémica y la justicia del testimonio. *Discusiones Filosóficas*, 49-67.
- González, S (2015). Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 187-212.
- Grupo de Comunicación Loyola (Ed.) (2017). Bilbao Buenas Prácticas Académicas y de Gestión para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo Superior (EEES). Bilbao: Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.
- Hartmunt, R. (2016). Alineación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. México: Katz Discusiones.
- Harvey, D. (2008). La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultura. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- HEFCE Strategic Plan 2006-11 (2006). Higher Education Funding Council for England. Bristol: Higher Education Funding Council For England. Recuperado de www.hefce.ac.uk.
- Humphreys, M. & Weinstein, J.M. (2008). Who fights? The determinants of participation in civil war, *American Journal of Political Science*, 52(2), 436-55.

- IKhanna, P. (2017). *Conectografía. Mapear el futuro de la civilización mundial*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Imbusch, P., Misse, M. & Carrión, F. (2011). Violence research in Latin America and the Caribbean: a literature. *International Journal of Conflict and Violence*, 5(1), 88-95.
- Kacziuska, M. (1935). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: La Lectura.
- Koissy-Kpein, S.A. (2015). *Gender-based violence and gender bias in schooling decision*. Helsinki, Finland: United Nations University-The World Institute for Development Economics Research.
- Landeta, A. (2015). *Global E-Learning*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Laudó, X (2014). *La Pedagogía Líquida: ¿Imaginario Pedagógico o Teoría de la Educación?* TESI, 15(4), 19-33.
- League of European Research Universities (2017) *World University Ranking*. London: Times Higher Education. Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk>.
- Levi-Montalcini, R y Tripodi, G (2014). *Las mujeres que cambiaron la sociedad y la ciencia desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Levi-Montalcini, R y Tripodi, G (2017). *Tu futuro: Consejos de una Premio Nobel a los jóvenes*. Madrid: Plataforma.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado* de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado* de 24 diciembre 2001. Modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. *Boletín Oficial del Estado* de 13 abril 2007.
- Longino, H.E. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press
- López, N., Opertty, R y Vargas Támez, C. (Coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la Educación Secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO.
- Luzuriaga, L. (1928). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: publicación de la Revista de Pedagogía.
- Messerschmidt, J. W. (2010). *Hegemonic Masculinities and Camouflaged Politics: Unmasking the Bush dynasty and its war against Iraq*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Meumann, E. (1924). Compendio de pedagogía experimental. Barcelona: Tipografía La Educación.
- Michavilla (2016). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27.
- Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte (MECD) (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado el 14 de septiembre de 2017 de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y Secretaria General de Universidades (2016). Datos y Cifras del Sistema Educativo Español. Curso 2015/2016. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) (2017a). Avance de la Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2016-2017. Madrid. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) (2017b). Datos y Cifras. Curso Escolar 2016/2017. Madrid. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999a). Declaración de Bolonia. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999b). El Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Recuperado de 2017 de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2003). Educación Superior Europea. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido (1998). Declaración de la Sorbona. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Mira, P y López, E. (1931). Test para el Psicodiagnóstico Miogénético. Barcelona: Instituto de Psicotecnia.

- Molina, J.P. y López, C. (2015). Mutación digital. Claves para el desarrollo de la docencia de la comunicación corporativa en el ámbito de la educación líquida. *Telos*, 101, 62-71.
- Morcillo, E. (2016) Las prioridades de la investigación en los campus europeos, *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 29-38.
- Muñoz-Páez, A. (2017). *Sabias. La otra cara de la ciencia*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España
- NET4SOCIETY (2014). Opportunities for Researchers from the Socio-economic Sciences and Humanities (SSH) Analysis of SSH-relevant Topics. Brussels: European Commission Theme 8.
- Orden de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* de 6 de agosto de 1998.
- Orden ECI/2514/2007, de 13 agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Master y Doctor. *Boletín Oficial del Estado* de 21 de agosto de 2007.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* de 30 de diciembre de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015a). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Nueva York, EU: ONU. Recuperado de <http://www.cooperacionespanola.es>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015c). *Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016a). *L'éducation pour le peoples et la planète- Créer des avenir durables pour tous*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016b). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016c). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (ISCS)*. Paris. Unesco.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). Education 2030. Incheon declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable quality education and life long learning for all. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). Education for sustainable development goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017c). Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: 2016 .Creación de futuros sostenibles para todos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017d). Declaración Dhaka. Inclusive and equitable quality education and lifelong learning by 20230. Challenges and Opportunities for E-9 countries. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF) (2017e). Estado Mundial de la Infancia. Suiza, Ginebra. Unicef.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017f). Aportes del Sistema de las Naciones Unidas al Primer Informe sobre progreso y desafíos regionales de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en Americalatina y el Caribe. I Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas y Cepal, Ciudad de México.
- Owan, R. S. (1983). More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave. Nueva York, EE.UU: Basic Books.
- Parkes, J. & Unterhalter, E. (2015). Hope and history: education engagements with poverty, inequality and gender violence. En J. Parkes, (Ed.), Gender Violence in Poverty Contexts (pp. 130-160). Oxford, UK, Routledge: The Educational Challenge.
- Perdomo, I (2017). Género y Tecnologías. Ciberfeminismos y construcción de la tecnocultura actual. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 1-19.
- Perdomo, I. y Puy, A. (2012). Género, conocimiento e Investigación. Madrid: Plaza y Valdés.
- PISA (2015). Pisa. Resultados Clave 2014. Madrid: OCDE.
- PISA (2016). Pisa. Resultados 2015 Clave. Madrid: OCDE.
- Plan Marco Horizonte 2020 de la Universidad de Barcelona (2017) Documento base propuesto por la Comisión del Plan UB Horizonte 2020. Barcelona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu>.

- Portillo, E. (2016). Velocidad, tecnología, sociedad y poder en la obra de Paul Virilio y en su crítica. Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pozo, C; Giménez, M^a; Bretones-Nieto, B (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA. XXI, Revista de Educación, 11, 43-64.
- Prensky, M (2011). Enseñar a Nativos Digitales. Madrid: SM.
- Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea (2017) Horizonte 2020. Madrid. Ministerio de Economía, Industria e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de <http://eshorizonte2020.es>.
- Real Academia Española (2018). Recursos. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado de 11 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 55/2005, de 21 enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas Universitarias y se regulan los estudios Universitarios de Grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios Universitarios oficiales de Postgrado. Boletín Oficial del Estado de 20 de diciembre de 2005.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas Universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Boletín Oficial del Estado 25 septiembre 2008.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado 10 febrero 2011.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado 7 junio 2014.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado de 30 de julio de 2014.

- Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado 29 de febrero 2015.
- Resolución de 9 de mayo de 2016, de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología, por la que se publica el Convenio Marco de colaboración entre la Consejería de Economía y Conocimiento, la Consejería de Educación y las Universidades Públicas Andaluzas para el desarrollo de las prácticas académicas externas y el fomento de la investigación y la innovación docente en el ámbito educativo andaluz. Boletín Oficial del Estado de 12 de mayo de 2016.
- Resolución número 842 de 24 de julio de 2015 del Rectorado de la Universidad de Almería por la que la Facultad Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, se dividen en Facultad de Ciencias de la Educación y en Facultad de Enfermería y Fisioterapia. Recuperado de <http://www.ual.es>.
- Rivera Garrido, O.D (2010) Educación para la Ciudadanía, El sistema educativo en la modernidad líquida. Retos y oportunidades en la generación de ciudadanía. Congreso Iberoamericano de Educación: METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Roblizo, M.J, y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes, Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 47, 23-39.
- Roig, R., Mengual. S. y Rodríguez, C. (2013). Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje. En J. Barroso, y J. Cabero (Coords.) Nuevos escenarios digitales (pp.89-120). Pirámide: Madrid. Recuperado de <http://www.itu.int/itu-news/manager>.
- Roig-Vila; Blasco; Lledó y Pellín (Eds.) (2016). Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Rose, P. (2016). Rape, murder, forced marriage: what girls in conflict zones get instead of education. Paris: The Conversation. Recuperado de <https://theconversation.com>.
- Ruiz de Santiago, J. (2014). Bauman y los Retos de la Educación Líquida en la modernidad líquida, Estudios, 108(12), 191-197.
- Ruiz Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna. Desafíos y oportunidades. Revista Complutense de Educación, 21(1), 173-188.
- Santos Rego, M.A y Lorenzo Moledo, M. ^a (2016). El reto de educar a los profesores para un mundo transcultural y cosmopolita. En E. Soriano-Ayala, (Edra.) Repensar la educación para un mundo global y transcultural (pp. 79-102). Charlotte, EEUU: Research in Social Education.

- Schiebinger, L. y Schraudner, M. (2012). Innovaciones de género en ciencia, medicina e ingeniería: Enfoques interdisciplinarios para su consecución, traducción al castellano. En I. Perdomo y A. Puy (Edras.), Género, conocimiento e Investigación (pp. 89-106). Madrid: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (2014). Oportunidades para las Ciencias Sociales y Humanidades en Horizonte 2020. Madrid. Ministerio de Economía, Industria e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de <https://eshorizonte2020.es/>.
- Shklar, J. (2010). Los rostros de la injusticia. Barcelona: Herder.
- Singer, P. (2017). Un solo mundo. Ética de la globalización. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Singer, P. (2017). Vivir éticamente: Como el altruismo eficaz nos hace mejores personas. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Solís Delgado, J.J. (2013). Educación líquida - Zygmunt Bauman [Archivo de video]. Mayo, 8. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PSWQeIDBqWw>.
- Sommarin, C., Kilbane, T., Mercy, J. A., Moloney-Kitts, M. & Ligiero, D.P. (2014). Preventing sexual violence and HIV in children. *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 66, 217-23.
- Soriano-Ayala, E (2016a). Reinventar la Educación para un mundo global. En E. Soriano-Ayala. (Edra.), Repensar la educación para un mundo global y transcultural. (pp. 55-78). Charlotte, EEUU: Research in Social Education.
- Soriano-Ayala, E (2016b). Repensar la educación para un mundo global y transcultural. Charlotte, EEUU: Research in Social Education.
- Tuning Educational Structura in Europa (2006). La Contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UnoiNews (2016). La educación es víctima de la modernidad líquida. Recuperado de <http://mx.unoi.com>
- Urry, J.U. (2012). *Sociology beyond societies. Mobilities for the twenty-first century*. Londres: Routledge.
- Valero, E. (2009). Universidad Laboral de Almería 1971-1974. Almería: Colegio de Arquitectos de Almería.
- Vásquez Rocca, A. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-8.
- Vázquez, J.A. (2016). Los caminos de Bolonia, *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 39-54.

- Virilio, P (2007). *Velocidad y política*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Wajcman, J. (2006). *El Tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Wallerstein, I (2006). *Análisis del Sistema-Mundo*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I (2012). *El Capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI de España General.
- Wallerstein, I (2016) *El Moderno Sistema Mundial I: La agricultura y los orígenes de la Economía Mundo Europa en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI de España General.
- Wanderer, J. (2012). *Addressing Testimonial Injustice: Being Ignored and Being*. *The Philosophical Quarterly*, 16(26), 49-67.
- Wissemá, J.G. (2010). *Towards the third generation university. Managing the University in transition*. Cheltenham, Uk: Elgar Pub Ltd.
- World Bank. (2011). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank Publications.
- World Bank (2015). *World Bank Gender Statistics database*. Washington, DC: World Bank
- Wright, H. (2014). *Masculinities, Conflict and Peacebuilding: Perspectives on men through a gender lens*. Sage: London.
- Yañez-Velasco, J.C (2013). *La educación en sociedades líquidas*. *Revista Iberoamericanas de Educación Superior*, 1(11), 137-141.
- Zafra, R. (2013). *(H)adas, Mujeres que crean, programan, presumen, teclean*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Zafra, R. (2014). *Arte, Feminismo y Tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación*, *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 97-109.

NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO

BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Aprender y desaprender son desafíos constantes en el proceso de aprendizaje. Aprender conocimientos y desaprender modelos conceptuales y actitudinales que, desde la educación escolar, familiar y social, se van asimilando. Son muchos los agentes que, de alguna forma, contribuyen en la formación y la educación de las personas, pero el sistema educativo debe ir actualizando el currículum oficial e incluir aquellos conocimientos y conclusiones derivados de las nuevas investigaciones como forma de garantizar una plena formación acorde a la sociedad actual. Son muchos los materiales, estrategias y dinámicas didácticas que contribuyen en la elaboración de este proceso de aprendizaje. Las diversas metodologías buscan combinar una conjunción entre los conocimientos teóricos y la aplicación práctica de dichos conceptos para que el aprendizaje sea significativo y tenga una proyección real en la vida del alumnado.

El modelo de enseñanza sigue, de alguna manera, enraizado en dinámicas de corte tradicional y prioriza apuestas didácticas basadas en un soporte mayoritariamente teórico. Si bien es cierto que es importante la adquisición de contenidos teóricos, también es cierto que ese conocimiento debe tener una dimensión práctica, una asimilación que encaje con la capacidad de entender cómo funcionan los engranajes culturales bajo los que se han ido cimentando la cultura. Al fin y al cabo, la cultura es el soporte bajo el que se entiende el mundo en el que vivimos y cómo funciona nuestra sociedad.

Si nos centramos en la materia de literatura, su aprendizaje parte de una serie de conocimientos teóricos que explican los diferentes movimientos literarios que han ayudado a entender las diversas dinámicas culturales a lo largo de los siglos. Pero, después, el alumnado debe comprender la complejidad de dichos conocimientos teóricos a través de la lectura, el análisis e interpretación de los textos escritos por los autores de cada Generación. Entonces asimila y descifra la manera en que se percibe y se entiende la realidad, según la época y cómo ese discurso ha ido configurando y/o interpretando la cultura a la que pertenecemos porque:

“El lector de la narración *está* en ella. Vive la experiencia que el texto le pone delante. Por eso podemos decir que la novela es la experiencia de una comprensión. Comprensión en el triple sentido con el que empleamos el verbo *comprender*. Como *abarcar*, como *conocer* y como *entender*, esto último en el sentido en que alguien pide comprensión”.
[Bértolo, 2021, p. 82]

No es lo mismo nacer en un Continente que en otro, vivir en el siglo XVII que en el XXI, practicar una religión o no, pertenecer a una etnia u otra, ser hombre o mujer..., factores que trazan determinadas diferencias que van marcando una cultura, y cómo se ubican las personas en ella. Pero estos factores que intervienen en la creación literaria parten del contexto sociocultural y político. Los condicionamientos sociales, los modelos de conducta, los valores y determinada carga ideológica fundamentan el bagaje bajo el cual se ha escrito multitud de obras literarias que condicionan la forma de percibir la realidad. Así, se elaboran discursos y, también, se reproducen comportamientos, valores y ausencias que, en muchas ocasiones, requieren de una reinterpretación acorde a los valores actuales para desarrollar un sentido crítico en concordancia con las necesidades, por ejemplo, de igualdad, del siglo XXI.

De ahí que la literatura deba dar un paso más y se trabaje teniendo en cuenta la educación literaria que, además de fomentar el hábito lector, busca ofrecer modelos de identificación igualitarios que equilibren la ausencia de escritoras en el currículum oficial. Por eso, anteriormente nos referimos a escritores, sin mencionar a las escritoras. El canon literario que se maneja en las aulas, clasificado en generaciones o

movimientos útiles desde el punto de vista pedagógico, ha silenciado las voces de las autoras. La lectura, bajo la que se ha cimentado parte de la memoria colectiva, desarrolla la imaginación y la creatividad, pero junto a estos valores, es necesario tener en cuenta que los textos literarios no son neutros, sino que se hacen eco de determinadas ideas bajo las que se interpreta la realidad y que permiten al público lector conocer el mundo. Un conocimiento, que, desde la perspectiva de género, solo ha mostrado la interpretación y la mirada realizada por el hombre.

La educación, como agente de socialización, es una herramienta fundamental para conseguir la igualdad de género. Revisando el listado del canon literario del que se hace eco el sistema educativo, observamos que siguen obviándose las experiencias vitales de las que se han nutrido las escritoras, condicionadas por un contexto sociocultural y político que las ha ninguneado.

Desarrollamos nuevo itinerario didáctico que presenta los textos de una serie de autoras del siglo XX, como Mercedes Pinto, Natalia Sosa y Tina Suárez, que, desde una perspectiva femenina y feminista, con la que re-significan el lenguaje y una realidad codificada bajo un sistema estructural desigual, y cuya finalidad de desmontarla. Se trata de ofrecer nuevos referentes igualitarios que permitan el desarrollo de nuevos procesos lectores como formar de educar en igualdad.

2. LEYENDO EN FEMENINO

Inevitablemente leemos en masculino e interpretamos en clave masculina, porque el mundo se ha configurado bajo la mirada de los hombres. Esta perspectiva masculina se proyecta en todos los ámbitos, político, social, educativo... Del mismo modo, los sesgos de género trazan los discursos literarios, productos de una educación condicionada por los estereotipos y roles sexistas que se han ido conformando bajo la mirada masculina. Habría que desaprender a leer en una única clave para ampliar el espectro paradigmático y conocer las aportaciones, en este caso, de las escritoras. Así, nuestro conocimiento de la realidad se enriquece y se completa significativamente. Para ello habría que enseñar a leer en femenino, lo que implica bucear en pequeños recovecos de la realidad

que no han sido mostrados, pero que forman parte de la cotidianeidad, de la rutina, de la vida. Implica también conocer otros discursos que narran la vida silenciada de las mujeres, entender la perspectiva desde la que han tenido que interpretar la realidad. Dentro del orden social, quienes se encuentran en la parte inferior de la pirámide, las mujeres, las personas homosexuales, personas trans, personas con discapacidad o en situación de pobreza, gastan una gran cantidad de energía imaginativa intentando comprender las relaciones sociales que los rodean, mientras los de arriba, como el hombre, blanco, heterosexual y de clase media-alta, se mantienen indiferentes, es decir, “los que no tienen el poder no solo acaban realizando la mayor parte del trabajo real y físico que saca adelante la sociedad, sino que además efectúan también casi toda la labor de interpretación” (Graeber, 2015, p. 40).

De este modo, la lectura se convierte en un instrumento de aprendizaje completo que permite, además, contrastar sus vivencias con la de los hombres. Ya se hace cuando contextualizamos una lectura concreta o se enseñan las características que determinan las singularidades ideológicas, literarias o filosóficas de las diferentes corrientes literarias, porque “no se puede leer ni interpretar los textos literarios al margen de cuestiones tan esenciales como puede ser la ideología o el contexto histórico” (Renouprez, 2004, p. 94). Del mismo modo, las experiencias vivenciales y su correlato con la realidad, en el caso del público lector, también forman parte de la educación literaria.

De la misma manera, leer e interpretar textos escritos en clave femenina-feminista requiere tener en cuenta las claves de un discurso que reclama una mirada diferente que, además de una nueva forma de nombrar, buscan un re-conocimiento de otros valores, inquietudes, necesidades, circunstancias... Supone aprender “las representaciones de los roles genéricos sexuales de nuestra cultura, sean de las diferencias entre los sexos, la opresión de un sexo por el otro, o las posibilidades que existen para cada uno de ellos” (Heilbrun, 1994, p 56). Hemos aprendido a leer según lecturas codificadas por el género, y que parten de un sexo concreto, el de los hombres. Y su discurso se ha erigido como las verdades que explican a la humanidad, en general. Algo parecido ha pasado con el lenguaje: el uso del masculino genérico, según los

preceptos de la RAE, ha servido para designar tanto a los hombres como a las mujeres, en un todo común, cuya repercusión es la invisibilidad de la mujer. Pero esa marca lingüística no es neutra y, pese a que la RAE defiende que se trata de un género no marcado, sí lo es porque la —o sirve también para enunciar a lo masculino. Esa envoltura masculina genérica, que en la teoría defiende también un prurito de economía lingüística, se traduce en la práctica en la invisibilidad de las mujeres bajo el paraguas del hombre. El lenguaje es una manifestación más de la superioridad del hombre sobre la mujer.

La lectura no se deja de ser un “acto político cuyo objetivo no es simplemente interpretar el mundo, sino cambiarlo, cambiar la conciencia de aquellos que leen y sus relaciones con lo que leen” (Culler, 1984, p. 53). Igual que en el lenguaje, tampoco hay una intencionalidad neutra en la lectura, como tampoco existe dicha neutralidad en la educación literaria, consciente o inconscientemente. Leer en femenino supone enseñar a identificar, por una parte, las desfiguraciones que los textos de los escritores han realizado de las mujeres, representadas como subcategorías estigmatizadas, como la bruja, la puta, la sumisa la adúltera o la otra; y, por parte, significa leer a la otra parte, a las mujeres, a la mitad de la humanidad, para poder conocer ese otro discurso que parte de una situación social de inferioridad por las normativas de género, pero cuyas vidas y testimonios tienen la misma validez. Solo así podremos ofrecer una visión completa de la realidad. La educación literaria no deja de ser un instrumento político, “por lo que no hacerla desde el activismo es hacerla desde la hegemonía” (Sánchez, 2019, p. 24).

La coeducación se presenta como una herramienta fundamental no solo porque fomenta el ejercicio de una verdadera educación conjunta e igualitaria entre hombres y mujeres, sino también porque “hay que partir no solo de la igualdad de los individuos, sino también de los modelos genéricos” (Subirats, 1994, p. 49).

La influencia del género está presente también en el sistema educativo: en los libros de texto, en la selección de lecturas, en el currículum oficial... Se trata de materiales usados en las aulas que evidencian “aquellas parcelas de la realidad que se establecen como prioritarias o fundamentales, y desde las visiones hegemónicas del conocimiento, la

cultura, los valores, etc.” (Vega, 2007, p. 108). Esta hegemonía cultural debe ser cuestionada para poder desmontar el viejo orden y, de este modo, romper con la visión sesgada y patriarcal del currículum que ha sido elaborado por “las instituciones educativas, religiosas, los partidos políticos, los medios de comunicación, etc.” (Álvarez, 2016, p. 156).

El feminismo, en su búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres, toma consciencia desde sus inicios del papel fundamental que juega la educación para la consecución de dicho objetivo. Del mismo modo que es consciente del reto que supone desmontar una cultura heredada y transmitida durante siglos en la que prevalece la idea de la mujer como origen del pecado, germen del mal, objeto de deseo y carente de capacidad intelectual. Desde el siglo XIV hasta el siglo XVIII tiene lugar un debate literario y filosófico, conocido como la *querrela de las mujeres*, en el que se defiende la inferioridad intelectual de las mujeres. Un debate que ha funcionado como una correa de transmisión que ha llegado hasta nuestros días. También es cierto que la participación en dicho debate mediante la escritura de autoras, como Cristina de Pizán, Marie de Gournay o María de Zayas, permite que hoy podamos conocer sus escritos, pensamientos, inquietudes y denuncias (Muñoz, 2004).

El canon literario olvida dar voz a la experiencia de las escritoras o desvirtúa sus representaciones, y hay que tener en cuenta que “un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes” (Servén, 2008, p. 10).

Es necesario utilizar la lectura como instrumentos para educar en libertad, imprescindible para alcanzar la igualdad, teniendo que cuenta que para que esta libertad se ejerza debe haber igualdad económica, política, social y educacional. Porque el discurso neoliberal utiliza la libertad basándose en el concepto de libertad económica, que se fundamenta en la desigualdad. Y, así, usa como mercancía el cuerpo de la mujer, y el miedo sigue siendo un dispositivo de dominio (Miguel, 2018). Es importante que se tome conciencia de cómo el neoliberalismo ha fagocitado y transformado el término libertad para seguir convirtiendo en mercancía el cuerpo de las mujeres, y el ejercicio de la libertad pasa por

el desarrollo de la autonomía real y la independencia económica. Para poder elegir con libertad es necesaria la igualdad:

“A las mujeres se les enseña, no a vivir atadas a su cuerpo, sino más bien a ser cuerpo. [...] No se trata de concluir la irrelevancia del cuerpo, ni de negar su materialidad. Se trata de pensar el cuerpo de otra manera y de disociarlo de la identificación con lo femenino. Porque, de otro modo, quedaríamos presas de ese discurso patriarcal que veta a las mujeres su capacidad de trascendencia”. [Posada, 2015, p. 112]

Nuestro itinerario didáctico amplía el espectro paradigmático de las lecturas en el aula para ampliar las posibilidades de reinterpretación y aumentar el conocimiento del mundo. El esfuerzo de recuperación de las aportaciones de las escritoras, realizado desde la crítica feminista literaria, debe tener un correlato en la práctica docente mediante su lectura, la reflexión y el desarrollo de la capacidad crítica. Se trata de fomentar valores de igualdad.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que perseguimos en este itinerario didáctico para trabajar la igualdad de género son:

- Realizar una revisión didáctica del canon literario que visibilice a las escritoras.
- Ampliar el discurso literario para desmontar un sistema estructural desigual en las aulas.
- Comprobar la vigencia de sus textos.

4. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN

En este itinerario didáctico se trabajan tres autoras del siglo XX: Mercedes Pinto, de principios de siglo; Natalia Sosa, que desarrolla su obra a mitad de siglo, durante la dictadura franquista y Tina Suárez a finales del siglo XX. Esta representación nos permite conocer la visión del mundo y de, en muchos casos, el exilio interior de las escritoras en distintas etapas y en diferentes contextos socioculturales, hecho que nos posibilita, a su vez, observar cómo ha ido evolucionando no solo la

situación social de las mujeres sino también la construcción de su subjetividad por medio de la escritura. Diferentes articulaciones y entramados metafóricos hacen patente su forma de vivir en una sociedad donde el género las constriñe y regula sus comportamientos y como, según avanza el siglo, se van liberando, poco a poco, de ciertos condicionamientos sociales. Pero también nos permite conocer y aprender que siempre, en todas las épocas, han existido mujeres que, yendo a contracorriente, han roto los imperativos de género.

La metodología inicial parte de la observación y el análisis del currículum oficial del contenido de la materia de literatura de 2º de bachillerato y 4º de la ESO. A partir de dicha observación, nos percatamos de la escasa y desigual presencia de las escritoras en los libros de textos, y la consecuente falta de referentes igualitarios.

En un primer momento, se parte de una metodología expositiva. Esta metodología nos permite explicar conceptos básicos como el feminismo, la diferencia entre sexo y género, qué son los estereotipos y roles sexistas, qué es la coeducación, etc. La práctica docente nos ha permitido comprobar la falta de información sobre estos conceptos y son necesarios entenderlos para la aplicación del itinerario didáctico. Una vez realizada la parte expositiva, nos apoyamos en una pedagogía constructivista para que sea el propio alumnado quien vaya construyendo métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la elaboración de nuevos modelos de aprendizaje. Esta metodología ofrece al alumnado las herramientas necesarias para crear procedimientos que les permita solucionar problemas a partir de los cuales se va creando el conocimiento.

A su vez, fomentamos el aprendizaje significativo apoyándonos en el conocimiento real y básico que cada alumnado tiene de los temas que trataremos, para que, posteriormente, vaya modificando, desmontando o incorporando a las estructuras cognitivas preexistentes los nuevos conocimientos y comprobar su aplicación real y práctica. El aprendizaje significativo propicia, a su vez, el desarrollo de una pedagogía crítica que haga reflexionar y pensar al alumnado a partir de juicios propios contrastados para evitar que caiga en dogmatismo.

Asimismo, utilizamos una metodología que busca comparar los discursos de los textos propuestos con el discurso actual, y comprobar su vigencia y su idoneidad. Para ello se pondrán en marcha estrategias de participación activa por parte del alumnado.

Esta revisión y propuesta didáctica va dirigida al alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, cuyos contenidos literarios abarcan el siglo XIX y XX. Nos centraremos en autoras del siglo XX. Estas dos etapas educativas son clave porque cierran un ciclo académico, y es necesario que, a través de la literatura, se conciencie de la igualdad de género. Además, se trata de una edad en la que empiezan a asentar su visión y representación de la sociedad, que consideramos que debe ser lo más amplia, diversa e igualitaria posible.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Estas propuestas didácticas se desarrollan a lo largo de tres sesiones. En la primera sesión comenzamos realizando en el aula el análisis y la comparación de la presencia desigual de escritores en los contenidos de la materia de literatura. Una vez comprobada la casi ausencia de las escritoras, aplicando la argumentación teórica del feminismo, explicamos sus causas y consecuencias. Después, presentamos y contextualizamos a la autora Mercedes Pinto, una escritora canaria que se exilia en Montevideo, en 1923, después de leer en la Universidad Central de Madrid su conferencia *El divorcio como medida higiénica*. Contextualizamos su obra en el periodo histórico-literario en el que se desarrollan las vanguardias en España, una época caracterizada por la experimentación y la innovación artística y que enriquece el panorama cultural. Pero también se escribe otra literatura que no pasa a formar parte del canon oficial y que, igual que la canónica, contribuye a enriquecer el panorama literario, como es el caso de las aportaciones de escritoras como Mercedes Pinto.

Su conferencia *El divorcio como medida higiénica* es resultado de su experiencia matrimonial, marcada por la violencia de género, y que narra en 1926 en su novela titulada *Él*. Esta novela es llevada al cine por Luis Buñuel en 1952. Además de impartir numerosas conferencias por

diversos países de Hispanoamérica, desde 1973 hasta 1976 publica semanalmente en *Los Jueves de Excelsior*, suplemento del diario mexicano, una serie de artículos que titula *Ventanas de Colores* (Pinto, 2001). Escribe artículos de temática variada, pero, sobre todo, reflexiona sobre el feminismo, sobre el papel de la mujer en la sociedad, y propone la educación como herramienta fundamental con la que deconstruir el género y reformularlo. Desarrolla diversas campañas de educación popular. En su literatura lleva acabo un activismo social, que, argumentando sus postulados desde la teoría, decide hacer de la escritura un instrumento desde el que denunciar la cosificación del cuerpo de las mujeres, cuerpos creados a través del forzado cumplimiento de las reglas del género y que sufren porque “llevan las marcas de la violencia y el dolor” (Butler, 2006, p. 84). La autora, de alguna forma, aborda el tema de la igualdad desde la interseccionalidad tanto en cuanto incluye el género, la clase social o la etnia como cuestiones interrelacionadas que se traducen en diversos modos de discriminación, y teoriza sobre el “privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía” (Platero, 2014, p. 56). La apuesta de Mercedes Pinto es la de transgredir el sistema por medio de la escritura, y alentar al cambio por medio de la formación y la concienciación.

Entregamos al alumnado un fragmento de uno de sus artículos, y pedimos que lo lea y escriba una reflexión sobre su contenido:

¿Qué les parece a las personas morales y sensatas esa idea que no sé de dónde ha llegado, de los concursos de belleza, en los que se miden pechos y caderas como si las jóvenes fuesen animales en venta, y se paseen casi desnudas frente a los hombres del jurado y se escoge la más... atractiva, para premiarla? ¿Pero qué pueden hacer muchachas de modestas familias cuando les ofrecen miles de cosas insoñadas, como viajes, películas, fama, dinero?... La culpa no es de ellas, sino de esos espíritus satánicos de comerciantes, que, si ya no pueden vender esclavas del África, comercian igual con la carne femenina de la mujer inculta, pobre y, lo que es peor, desamparada de leyes y poderes... ¿Hasta cuándo las autoridades permitirán esa prostitución moral de la mujer, teniéndola así vencida y esclavizada? [Pinto, 2001, p. 241].

En el artículo denuncia la cosificación de la mujer a través de los concursos de belleza. Leemos en voz alta sus reflexiones, y luego analizamos el texto para comprobar su vigencia. Les preguntamos qué significa la cosificación y sus repercusiones, si sigue cosificándose el cuerpo de la mujer, en qué medida, en qué espacios y qué opinan de los concursos de belleza.

Una vez leídas sus aportaciones debatimos sobre la cosificación de las mujeres. Les ponemos imágenes que muestran cómo se ha extendido esta práctica hasta llegar a la hipersexualización y cosificación del cuerpo de las niñas. Proyectamos una serie de imágenes publicitarias, les pedimos que las observen detenidamente, que las analicen, que escriban su opinión y que expliquen qué relación tienen con el texto de Mercedes Pinto. En las imágenes, que no podemos reproducir porque están sujetas a derechos de autor, observamos anuncios de marcas de ropa en donde se observa una exaltación de la sexualidad de las protagonistas, que son niñas. Aparecen con tacones, los labios pintados, exceso de maquillaje, posturas sexualmente excitantes e insinuantes, posando de modelo en una pasarela, etc. Imágenes, cada vez más frecuentes, que convierten a las niñas en “princesas parásitas; es un salto evolutivo que tiene que ver con la doble moral sexual, la cosificación de la mujer y el negocio” (Álvarez y Yanke, 2015).

Estas imágenes refuerzan las representaciones sociales estereotipadas por el género, que sigue relacionando a las mujeres, en este caso niñas, con la belleza y la sexualidad como únicos atributos resaltables. Y, al mismo tiempo, fortalecen un “lugar común relativo a la inferioridad de las mujeres, o a su status de objeto, más que de sujeto, nos conduciría a otra parte, nos alejaría del estereotipo o del prejuicio, de unas representaciones muy concretas” (Fraisie, 2016, p. 96).

Para finalizar, les pedimos que busquen información en internet relacionada con esta temática y debatimos sobre la necesidad de educar en igualdad.

En la segunda sesión, trabajamos a la siguiente autora de este itinerario didáctico, Natalia Sosa, una escritora canaria que comienza su carrera literaria durante la dictadura franquista. Se trata de una época marcada

por la censura y la opresión a los cuerpos disidentes en cuanto a la normativa sexual y de género. Al contextualizar, es necesario explicar cómo la censura aboca al exilio y la muerte a muchos escritores, y se desarrolla, en la clandestinidad, una literatura enfocada a la crítica social. Pero existe también una serie de escritoras que sigue indagando en la construcción de su subjetividad, y una de ellas es Natalia Sosa. Mujer, escritora y lesbiana sabe que su identidad queda confinada a los márgenes, al silencio. Son muchos los mecanismos culturales e ideológicos que reproducen la identidad heterosexual, pero después de siglos de represión, surgen, consciente o inconscientemente, formas para luchar contra este orden normativo represivo, multitud de formas que pretenden dar voz a las pluridentidades silenciadas y anuladas, y una de estas formas es la escritura. Por eso, su poesía es también resistencia y la frustración, el motor con el que edifica una narración legitimadora de la diversidad. Su lectura precisa de un cambio en la mirada, en la forma de leer para poder percibir los códigos lésbicos subyacentes y cómo su disociación identitaria reconsidera el concepto del ideal de feminidad.

De ahí que desmonte el rol tradicional asignado a la categoría de mujer, representada como ángel del hogar y culto a la domesticidad, en la que ella no encaja por ser escritora, porque está usurpando un territorio propiedad del hombre y eso la convierte en masculina, y por ser lesbiana, que la categoriza como marimacho y la relega a los márgenes. Habría entonces que revisar el sistema binario masculino/femenino, el sistema genérico que encasilla, según el sexo, a las personas y les impone una serie de comportamientos. La idealización inmutable del eterno femenino, basado en el esencialismo, no se sostiene en una sociedad que busca la igualdad y el respeto de los derechos humanos. La lectura es uno de los instrumentos de socialización y el espacio de la recepción necesita textos que ofrezcan perspectivas alternativas desde la que construir una interpretación real y completa del mundo y de las personas que lo habitan. Más allá del canon literario oficial, existe un relato que educa la mirada, de manera crítica, atendiendo a las identidades invisibilizadas.

Ofrecemos al alumnado la lectura del poema titulado *Femenina*, donde Natalia Sosa habla del fracaso que para ella supone haber nacido mujer

y femenina y que, de alguna forma, evidencia el fracaso del sistema normativo. Leemos el poema:

Me han dicho: “estás cansada. Hay en ti un velo de tristeza. No eres quien fuiste y no hace tanto tiempo que fuiste primavera”.

Yo no puedo esconder más el fracaso de haber nacido mujer y femenina. Soy un ser pequeño, me parezco a los perros de la calle, llevo de ellos la misma, eterna, melancolía.

Me han dicho: “tienes que amar la vida, sonreír al encanto, no pensar en la muerte”.

Y no puedo evadirme de mí misma.

Si realmente fuera, antes que alma, cosa; si fuera antes que alma, mujer y femenina, ¡qué me importaría el vacío que traigo, qué me importaría la muerte que me acecha!

Dentro de mí no hay nada. Cultivaba un jardín y se me ha muerto, planté eucaliptus al borde de mi vida. Y llegó la tempestad primera y devastó mis bosques primitivos. Hoy, solo sé que soy alma, solo sé que soy triste, solo sé que mañana me veré en el espejo, me escucharé en el viento, mujer y femenina, con la inquietud viviéndome en los ojos, y lejos de la esperanza, lejos, lejos. [Sosa, 2021, p. 47]

Les pedimos que analicen el contenido del poema, que descodifiquen las diversas metáforas, que expliquen qué les hace sentir y lo interpreten de manera crítica. Luego leemos sus observaciones y debatimos sobre lo que significa ser mujer u hombre según el sistema normativo de género. Les preguntamos si a ellos/as les condiciona y cómo. Preguntamos qué significa ser mujer, hombre, si implica comportarse, vestirse o ser de forma determinada, cuáles. Ponemos en común sus respuestas y debatimos. Luego extrapolamos el contenido del poema a otros ámbitos, como los anuncios publicitarios que pasan por televisión en la

actualidad. Vemos algunos de ellos. En el primero, observamos a una mujer vendiendo las bondades de un producto de limpieza para el hogar y se muestra orgullosa y alegre por cómo le ha quedado de reluciente la casa. En otro anuncio, el producto que se oferta es una aspiradora: observamos una mujer sonriente pasando la aspiradora de un salón impecable, igual de impecable y perfecta que se muestra su imagen: delgada, hermosa, bien vestida y peinada. En la última publicidad se anuncian diferentes gamas de detergentes para la ropa. Detrás de cada detergente, aparecen diversos tipos de mujeres, y propone un detergente para cada tipo de mujer. No hay hombres en el anuncio. Se da por sentado que lavar es cosa de mujeres. El anuncio refuerza los estereotipos sexistas y pone de manifiesto el machismo inherente en la sociedad. Analizamos las imágenes y las relacionamos con el contenido del poema para comprobar su vigencia.

Aunque los tiempos han cambiado y la mujer ha ido incorporándose progresivamente al mundo laboral, sigue asumiendo gran parte de las tareas del hogar y respondiendo al rol de los cuidados. Debatimos sobre el poder de influencia de la publicidad y cómo reafirma los roles sexistas. Por último, les pedimos que busquen en internet anuncios sexistas y los analizamos.

En la tercera sesión de este itinerario didáctico, presentamos a la escritora canaria Tina Suárez. Comienza a desarrollar su labor literaria en la década de los noventa. En su obra desmonta los tópicos sexistas para actualizarlos y subvertir el discurso poético tradicional. En este poema desarticula los referentes de las princesas, en las que se ha reconocido durante siglos un ideal femenino basado en la pasividad, la dependencia o la inferioridad. Parodia las imágenes características de las princesas con el fin de derrumbarlas. Con este manifiesto desestabiliza el orden social estructurado y los modelos de conducta propuestos para las mujeres. La poesía se convierte en una forma de activismo social tanto en cuanto propone trastocar los arquetipos hegemónicos de manera simbólica con la intención de alterar su representación en el mundo real. Leemos con el alumnado su poema titulado *Manifiesto*:

se acabaron el ocio boyante
y la dulce haronía de las tardes
palaciegas [...]

lleva premura talar cuanto antes
de la herencia paterna las torres
más altas lleva premura
lanzar la rueca contra el firmamento
arrancar de cuajo estas doradas trenzas
cambiar el quadrivium
por los dragones silvestres [...]

salgamos a pisarle los talones
a la vida
cortejemos a villanos
seduzcamos a hechiceras

y mueran para siempre mueran
las princesas insufribles de testa
quejumbrosa! [Suárez, 1999, p. 47]

Después de leerlo, les pedimos que analicen su contenido, subrayen aquellos versos que más les hayan llamado la atención y por qué. Observamos cómo utiliza el mecanismo de la transgresión y la crítica desde la perspectiva de género. Su actitud subversiva y marginal busca redefinir diversas representaciones femeninas ofrecidas por el discurso literario oficial, y cuestiona lo que significa qué debe ser y cómo debe comportarse una mujer, una niña. Debatimos sobre cómo ha repercutido esta imagen en la configuración del rol social de las mujeres. Hacemos un listado de cuentos de princesas que conozcan y comparamos sus características con la propuesta subversiva de Tina Suárez. Luego reflexionamos sobre cómo creen que ha repercutido en la construcción identitaria los roles de género que se han fomentado a través de los cuentos de princesas y la influencia de la literatura en la construcción de referentes.

A continuación, comparamos los textos de las tres autoras trabajadas y comprobamos si ha habido una evolución en sus discursos, una evolución en consonancia con los avances en materia de igualdad que ha ido consiguiendo la mujer a lo largo del siglo XX. Para finalizar presentamos y leemos otros cuentos de princesas alternativas, más igualitarias, como *La princesa que quería escribir* (Berrocal, 2012), *La princesa rebelde* (Kemp, 2017) o *¡Qué fastidio ser una princesa!* (Gil, 2012) y

debatimos sobre estos modelos alternativos de mujeres que se niegan a seguir representando el rol tradicional que les ha impuesto la sociedad.

6. CONCLUSIONES

La práctica docente incide en los procesos de sociabilización que repercuten, inevitablemente, en la interacción entre hombres y mujeres, y sienta, también, las bases en que se conforman estas relaciones. El sistema educativo continúa teniendo retos que afrontar y uno de ellos es la igualdad de género. Llevar a cabo estas prácticas educativas supone una concienciación por parte del profesorado, pero también por parte de las instituciones públicas. No resulta fácil desarticular los estereotipos de género que se van enraizando desde que somos menores, por eso la formación y la sensibilización son imprescindibles para llevar a cabo esta transformación. La innovación educativa pasa por desarrollar nuevas metodologías que contribuyan al aprendizaje significativo del alumnado y al desarrollo del pensamiento crítico. La lectura, bajo la que se ha cimentado parte de la memoria colectiva, desarrolla la imaginación y la creatividad, pero junto a estos valores, es necesario tener en cuenta que los textos literarios no son neutros, sino que se hacen eco de determinadas ideas bajo las que se interpreta la realidad y que permiten al público lector conocer el mundo. Para que este conocimiento sea completo y real es necesario que, desde el sistema educativo, se ofrezca una cretomatía que integre una representación igualitaria. De ahí la importancia de ofrecer referentes femeninos en las aulas y enseñar a leer en otra clave, para que el alumnado conozca otras formas de interpretar y comprender la realidad, en el caso de las mujeres condicionadas por una situación sociocultural que las ha relegado a los márgenes de la vida social, y desde esta situación periférica escriben textos en los que exploran otras parcelas de la realidad que nos pertenecen a todas y a todos.

7. REFERENCIAS

Álvarez, N. (2016). El concepto de hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios sociales contemporáneos*, 15, 153-219.

- Álvarez, J. y Yanke, R. (2015, 14 de marzo). *Las niñas objeto*. El Mundo. <https://www.elmundo.es/espana/2015/03/14/5502e444e2704ed4048b457e.html>
- Berrocal, B. (2012). *La princesa que quería escribir*. Cuentos en la nube.
- Bértolo, C. (2021). *La cena de los notables*. Periférica.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Cátedra.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Cátedra.
- Gil, C. (2012). *¡Qué fastidio ser una princesa!* Cuentos de luz.
- Graeber, G. (2015). *La utopía de los normas*. Ariel.
- Heilbrun, C. (1994). *Escribir la vida de una mujer*. Megazul.
- Kemp, A. (2017). *La princesa rebelde*. Blume.
- Miguel, A. (2018). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Muñoz, A. (2004). La teoría sexo-género: el androcentrismo en la historia. En C. Rodríguez (Comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 103-111). Miño y Dávila.
- Pinto, M. (2001). *Ventanas de colores*. Cabildo de Gran Canaria.
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. En *Quaderns de Psicologia*, 16: 55-72.
- Posada, L. (2015). Las mujeres son cuerpo: reflexiones feministas. *Revista de Investigaciones Feministas*, 6, 108-121.
- Renouprez, M. (2004). El discurso patriarcal: del sexismo en la lengua a la Poesía. En C. Rodríguez (Comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 55-99). Miño y Dávila.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer*. Catarata.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.
- Sosa, N. (2021). *Soy éxodo y llegada*. Torreznos.
- Suárez, T. (1999). *Una mujer anda suelta*. Ayuntamiento de Torredonjimeno.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78
- Vega, A. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Aljibe

LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JESÚS GUZMÁN MORA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la violencia contra las mujeres se ha convertido en un problema presente, principalmente, en las relaciones de pareja. Desde 2003, se contabiliza el número de féminas que han sido asesinadas por sus parejas. Esta cifra supera el millar, lo que supone una fatídica media de casi un centenar de víctimas por año (Álvarez, 2021). La grave situación nos lleva a pensar que la cuestión, lamentablemente, no encuentra final ni solución posible. Ante la incapacidad de su erradicación, una posibilidad para encontrar nuevas vías que nos permitan contemplar paradigmas alternativos en un futuro pasa por la educación de los más jóvenes. La escuela, medio social por excelencia de estos, se presenta como un espacio idóneo para tratar el tema y exponer caminos alternativos de aprendizaje. Aunque asignaturas que antes no formaban parte del currículo escolar pueden ser opciones válidas para poner en práctica esta educación, otras que siempre han estado en él también posibilitan que se presenten proyectos como el que exponemos en estas páginas. Así, Lengua Castellana y Literatura, gracias a la representación del mundo a través de las obras literarias, permite que los discentes puedan aprender en las ficciones varias lecciones válidas para su cotidianidad. Por ello, en este capítulo nos marcamos como objetivo estructurar una propuesta didáctica para el curso 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) acerca de la violencia contra las mujeres. Tomamos, como material literario, *Cartas de amor... después de una paliza, La*

puta de las mil noches y *Whatsapp*, tres obras de teatro de la dramaturgia contemporánea Juana Escabias. De reciente aparición, estas se alejan del estudio tradicional de obras canónicas para el nivel educativo, lo que dota de innegable novedad a nuestro proyecto. Aunque se trata de una propuesta que todavía no se ha implementado, nosotros tomamos como contexto educativo hipotético la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en cuya universidad pública llevamos a cabo nuestra labor docente.

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia contra la mujer en la pareja, el matrimonio o el núcleo familiar no es únicamente una cuestión de adultos. La adolescencia es el inicio de las relaciones amorosas y, por lo tanto, los jóvenes tienden a imitar tanto los patrones positivos como los negativos que observan en sus adultos. No todas pueden ser calificadas como sanas y, como demuestra el estudio de Díaz-Agudo, entre los adolescentes “el 36,3% piensa que «los celos son una expresión del amor» y un 54,3% ha escuchado consejos como que «para tener una buena relación de pareja debes encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona»” (2013 cit. en Ruiz Repullo, 2018, p. 47). Nuestra propuesta parte del propio currículo educativo a nivel nacional. En el Artículo 11, sección c, del Real Decreto 1105/2014 se señala que uno de los objetivos de la etapa de ESO es el rechazo a “cualquier manifestación de violencia contra la mujer” (p. 11). Así, la escuela se convierte en un agente para conseguir dicho propósito:

“La educación, entendida en su sentido más amplio, es una herramienta fundamental para conseguir la igualdad y la prevención de la violencia de género. [...] La educación, y más concretamente los agentes encargados de ella, pueden ser facilitadores de la igualdad, pero también un crisol de desigualdades; por ello, para poder asegurar el bienestar y desarrollo, tanto individual como colectivo, es preciso desafiar, criticar y transformar la estructura patriarcal sobre la que están asentadas nuestras sociedades”. [López Francés, 2012, p. 994]

Aunque consideramos oportuna la cita, nosotros nos detenemos especialmente en la primera parte, que es aquella que da valor a la educación para cambiar el rumbo de los comportamientos y, en un futuro que se

desea cercano, de la historia. Decimos esto porque, al igual que en el pasado la violencia doméstica quedaba precisamente en ese espacio, el de la casa, su constante denuncia en la última década y media ha permitido la penetración de esta en las conciencias de los individuos y la propia colectividad. Observamos que la percepción de la misma ha cambiado y que su aparición en la arena pública no produce la indiferencia que sí provocaba anteriormente.

2. MARCO TEÓRICO

En este espacio, vamos a ofrecer diversas cuestiones que afectan al marco teórico del trabajo. En el plano literario, revisaremos la biografía y literaria de Juana Escabias. En el plano pedagógico, destacaremos algunos aspectos de la metodología elegida, el Aprendizaje Basado en Proyectos. Y, en el plano práctico y de aplicación directa en el aula, nos detendremos en la cuestión referente a la escritura creativa en secundaria.

2.1. JUANA ESCABIAS

Juana Escabias es una dramaturga, directora de escena, actriz y profesora universitaria de Literatura en la Universidad Complutense de Madrid. Nació en Madrid en el año 1963 y, además de haberse dedicado al teatro y la docencia, ha tomado parte en diversos actos sociales y políticos y ha formado parte del Partido Socialista Obrero Español. Es autora, entre otras, de las obras *Tierra Convexa* (2009), *Historia de un imbécil* (2010), *Interiores* (2010), *Apología del amor* (2011), *Hojas de algún calendario* (2011), *Tu sangre sobre la arena* (2011), *El sucesor* (2013), *Esbozo sobre una teoría de las emociones* (2013), *Nueve mujeres infieles* (2013), *Despido procedente* (2014), *Cautivas* (2015), *Crimen imperfecto* (2015), *La puta de las mil noches* (2015), *No le cuentes a mi marido que sueño con otro hombre... cualquiera* (2015), *Venganza* (2015), *WhatsApp* (2015), *Acoso laboral* (2016), *Babel* (2016), *Cartas de amor... después de una paliza*. Como ha señalado Rossana Fialdini Zambrano:

“El teatro de Juana Escabias es parte de la producción cultural que, mediante la construcción y deconstrucción de algunos aspectos de la identidad de hombres y mujeres de la España de hoy, expone sus contradicciones y paradojas. [...] La variedad y diversidad de temas que la ocupan cubre las problemáticas más relevantes de nuestro día a día, entre las que sobresalen la alienación del individuo por un mercado de trabajo que lo explota, la inmoralidad de los mass media, la violencia de género, la desigualdad entre los géneros, la familia española y sus estructuras de poder, entre otras”. [2018, p. 11].

Precisamente, dentro de las temáticas destacadas nosotros nos vamos a detener en la violencia contra la mujer. Aunque más abajo ofrecemos una breve sinopsis de las obras *Cartas de amor... después de una paliza*, *La puta de las mil noches* y *WhatsApp*, que son las tres que conforman nuestro trabajo, cabe destacar que no son las únicas con las que Escabias se ha acercado al tema. De acuerdo con Cerstin Bauer-Funke, “*Tu sangre sobre la arena* y *Crimen imperfecto* denuncian las estructuras sociales y culturales de una sociedad patriarcal caracterizada por la violencia de género lo cual desencadena reacciones y rebeliones sangrientas por parte de las mujeres víctimas” (2018, p. 151). Las tres obras que aquí trabajamos pertenecen a la última etapa de creación de Juana Escabias y han sido editadas en un volumen conjunto en la colección Letras Hispánicas de la Editorial Cátedra con un estudio de Francisco Gutiérrez Carbajo.

Esta será la edición que seguiremos. *Cartas de amor... después de una paliza* tiene en el centro la historia de Sandra Lanval, una escritora de éxito que está casada con Elías Álvarez, su maltratador. Paralelamente, se desarrolla la vivencia de La Mujer y Johnny, que trabajan en la misma empresa editorial y, para un trabajo de investigación que pretende derivar en un documental y deja al descubierto la ambición de este, toman como base el maltrato que sufre Sandra. La violencia, excepto al final de la obra, no aparece reflejada de manera explícita y las palizas se diluyen en las cartas de arrepentimiento que Elías escribe a Sandra. Aunque esta consigue liberarse de su maltratador, la obra gira en torno a la dificultad que tienen las víctimas para abandonar la relación amorosa en la que se desarrolla esta situación. *La puta de las mil noches* desarrolla el diálogo que establecen una prostituta y un cliente,

ambos mayores de cincuenta años. Como puede observarse por el título, que nos remite al libro clásico de cuentos de Oriente Medio y sucede en la obra, la prostituta hace un repaso de su vida a cambio del dinero que, poco a poco, le da su cliente, que finge ser un inválido en una silla de ruedas. Este confiesa que su vida es una farsa y que abandonó a su novia de juventud por su actual mujer, de mayor posición social.

Al final de la obra, le propone a matrimonio a la prostituta (él dice estar enfermo de un cáncer terminal) y, tras amenazarla de muerte, esta se marcha creyendo que lo ha engañado. La obra finaliza con el asesinato de esta y la recuperación del dinero por parte de él. Y *WhatsApp* es una interesantísima propuesta teatral en la que intervienen Beti, Nina y Mila, tres personajes femeninos adolescentes de dieciséis años, y Rubén, un joven de veintiséis y novio de la primera. Destacamos esta obra de Escabias porque “se desarrolla íntegramente a través de mensajes de texto, es decir, mensajes enviados mediante los teléfonos móviles, medio de comunicación usado (y abusado) por los jóvenes actuales” (Bueno, 2018, p. 129). En el texto, las tres jóvenes cumplen años en días consecutivos y el de Beti es el último. Para celebrarlo, proponen pasar a una discoteca en horario nocturno con carnés falsificados. Rubén consigue manipular a Beti para que, en un primer momento, no acuda a la cita con sus dos amigas, pero, finalmente, se marcha con ellas y, así, huir de su retrato futuro de mujer maltratada físicamente (ya lo es en el presente de la obra en el plano psicológico).

2.2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La metodología escogida para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Como han indicado Ander Estalayo Santamaría, Sergio Gordillo Pareja, Adrián Iglesias Angulo y Mario López Sáenz-Laguna, se trata de “un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” y en el que la labor del profesor “es meramente orientativa, con el objetivo de que lleve al alumnado a poder encontrar la solución a los problemas que surjan en el proyecto de forma autónoma” (2021, p. 5). Así, nos encontramos ante un método que se aleja

de un concepto didáctico tradicional y que dota al discente de un papel protagonista en el proceso enseñanza-aprendizaje. Fernando Trujillo identifica seis fases que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo el ABP: entrada, desafío, búsqueda de información, gestión de la información, producción y difusión (2017, p. 44). Este mismo autor ha señalado el desánimo entre la comunidad docente para llevar a cabo este tipo de propuestas bajo el pretexto de las pocas posibilidades que ofrece el currículo. De acuerdo con él, este “sí ofrece los mimbres necesarios para que los docentes de las áreas lingüísticas puedan plantear de manera creativa el diseño de proyectos sin verse constreñidos por el marco curricular” (2017, p. 47). Una muestra rápida, aunque siempre incompleta porque se hace necesaria su implementación en el tiempo y tener en cuenta de que se trata de elementos que van a someterse a evaluación por parte de los tribunales, se encuentra en diversas propuestas de Trabajos Finales del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas. Incluso nosotros, en la Universidad Internacional de La Rioja, hemos dirigido varias propuestas de estas características en el presente semestre.

2.3. LA ESCRITURA CREATIVA EN ESO

Cuando el novelista Antonio Muñoz Molina recibió el Premio Príncipe de Asturias de las Letras en 2013, en su discurso insistió en el carácter vocacional, de sueño o capricho que tiene la escritura en sus inicios. Pero, de acuerdo con el escritor, adquirir las habilidades para desempeñar la escritura creativa solo puede venir acompañado de la práctica, es decir, en la conversión de esta en oficio (Muñoz Molina, 2013). En esta misma idea insiste Laura Rafaela García (2017, p. 9) al asemejar el taller de escritura a la labor del artesano, que debe hacerse con precisión ya que estamos ante la comunicación de nuestros pensamientos y/o sentimientos, una labor compleja de realizar y que puede caer en la malinterpretación por parte del receptor del mensaje (Kohan, 2018). El desarrollo de este tipo de propuestas para el aula escolar en cualquiera de sus niveles permite al discente comprender que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el

documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1996, p. 13). Normalmente, este tipo de aprendizaje se desarrolla fuera de la educación reglada obligatoria, postobligatoria y universitaria de grado a través de cursos que ofrecen escuelas privadas. Así, su incursión dentro de los planes académicos de posgrado de diferentes universidades comienza a ser frecuente e incluso nosotros, dentro de nuestra labor docente, hemos impartido durante el segundo cuatrimestre la asignatura “Escritura creativa”. Esta, de carácter optativo, pertenece al cuarto curso del plan de estudios del Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de Castilla-La Mancha que se imparte en la Facultad de Letras de Ciudad Real. Sin querer desviarnos de nuestros destinatarios, los alumnos de secundaria, y de acuerdo con Santiago Sevilla-Vallejo, destacamos que “el Taller de escritura es una valiosa herramienta pedagógica dentro del ámbito de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura” (2012, p. 507). Así, aparecen interesantísimas propuestas como esta y otras (González García, 2001, Piñán, 2002) que abogan por la inclusión de este tipo de intervenciones didácticas en el aula de secundaria. Como ha señalado Francisco Alonso:

“Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público”. [2001, p. 52]

3. MARCO LEGAL

El marco legal de esta propuesta de intervención es la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 30 de diciembre de 2020. En sintonía con la ley que modifica, la LOE, se establecía en esta que el alumnado debía adquirir “las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir

aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (2020, p. 122869). Por lo tanto, se han tenido en cuenta las competencias clave recogidas en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (en adelante, Orden ECD/65/2015), publicada en el BOE el 29 de enero de 2015. Dichas competencias, enumeradas en el “Artículo 2. Las competencias clave en el Sistema Educativo Español” (Orden ECD/65/2015, p. 3) y desarrolladas en el “Anexo I. Descripción de las competencias clave del Sistema Educativo Español” (Orden ECD/65/2015, p. 6) son las siguientes: lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura Lengua Castellana y Literatura para 4º de ESO están recogidos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (en adelante, RD 1105/2014), publicado en el BOE el 3 de enero de 2015. Aunque serán varios los que se desarrollen a lo largo de la propuesta didáctica, el tema propuesto para la misma se corresponde con el siguiente contenido de la sección “Plan lector” dentro del “Bloque 4. Educación literaria”: “Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas” (RD 1105/2014, p. 370).

Aunque dichos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables aparecen en el RD 1105/2014, para la propuesta se han utilizado los indicados en el *Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* (en adelante, Decreto 40/2015), publicado en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM) el 22 de junio de 2015. Además, en el “Bloque 4. Educación literaria” y con idénticas palabras, se refleja lo señalado arriba en el RD 1105/2014 en referencia al periodo literario

dentro de los contenidos para los alumnos de 4º de ESO (Decreto 40/2015, p. 19095).

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. DESTINATARIOS

Esta propuesta está destinada a los alumnos del curso de 4º de ESO de Lengua Castellana y Literatura y puede ser aplicada en cualquier centro del marco educativo español. De todos modos, como hemos destacado más arriba, el marco legal de referencia será el de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

4.2. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Desarrollar una propuesta de intervención para la clase de 4º de ESO que tenga por tema la violencia contra las mujeres a través del Aprendizaje Basado en Proyectos para la clase de Lengua Castellana y Literatura.
- Conocer la dramaturgia contemporánea a través de la obra de Juana Escabias.

Objetivos específicos:

- Tomar conciencia de la violencia contra las mujeres como problema social.
- Examinar la percepción que tienen los adolescentes acerca de las relaciones de pareja.
- Realizar una lectura comprensiva de los textos propuestos a lo largo de la unidad.
- Desarrollar la capacidad de trabajo grupal mediante la metodología propuesta.

- Familiarizar al alumno con el género dramático en formas breves.

4.3. COMPETENCIAS CLAVE

Para esta propuesta, hemos seleccionado cinco de las siete competencias clave que recoge la Orden ECD/65/2015:

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): se desarrollará a través de la lectura dramatizada de los textos de Juana Escabias en el aula, el estudio y el análisis de estos y la comunicación oral mediante debates.
- Competencias Sociales y Cívicas (CSYC): se desarrollará a través de la realización de la actividad a través de la metodología del ABP y el estudio del tema de la unidad didáctica (la violencia contra la mujer en varias de sus formas).
- Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SEIP): se desarrollará a través de la realización autónoma de las actividades propuestas en la unidad y la participación activa de los discentes en el aula.
- Competencia Digital (CD): se desarrollará a través de la elaboración de la actividad final del ABP (la grabación de una pieza breve de teatro sobre el tema).
- Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC): se desarrollará a través del acceso a la dramaturgia de una de las autoras más importantes de la escena española actual.

4.4. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN

En este apartado especificamos el desarrollo de cada una de las sesiones propuestas e indicamos diferentes aspectos de la misma: temporalización, competencias específicas, objetivos específicos y estándares evaluables. Además, se explica cada una de ellas de manera breve. Para evitar repeticiones, ofrecemos en primer lugar los estándares de aprendizaje evaluables con sus respectivos códigos, ya que estos aparecerán de manera reiterada en las diferentes actividades:

Código	Estándares de aprendizaje evaluables
E1	“3.3. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate, coloquio, entrevista o conversación espontánea, teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las personas que expresan su opinión en ellos” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19085).
E2	“3.4. Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes en debates, coloquios, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual, valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19085).
E3	“3.5. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19085).
E4	“3.1. Lee textos literarios de distintas épocas y lugares, y comprende en ellos la visión del mundo que expresan” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19095).
E5	“3.4. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19095).
E6	“3.5. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19095).
E7	“3.6. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás” (Decreto 40/2015, 2015, pp. 19095-19096).
E8	“5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19096).
E9	“5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos” (Decreto 40/2015, 2015, p. 19096).

4.4.1. Actividad 1. Sesiones 1 y 2. Introducción

Actividades	Temporalización
1. Presentación de la propuesta didáctica.	15 minutos (Sesión 1).
2. Organización de los grupos para el ABP.	10 minutos (Sesión 1)
3. Explicación teórica sobre el ABP.	10 minutos (Sesión 1).
4. Explicación teórica sobre Juana Escabias y los textos literarios.	15 minutos (Sesión 1).
5. Espacio para dudas.	10 minutos (Sesión 1).
6. Explicación de la actividad	10 minutos (Sesión 2).
7. Proyección de varios vídeos sobre el tema	20 minutos (Sesión 2).
5. Realización de un debate sobre el tema.	30 minutos (Sesión 2).
Competencias clave	CCL, CSYC.
Estándares de aprendizaje evaluables	E1, E2, E3

Objetivos específicos
Tener un primer contacto con la unidad didáctica a desarrollar en las siguientes sesiones.
Realizar un debate sobre el tema de manera ordenada y respetuosa

Esta actividad tendrá carácter introductorio y organizativo. Se explicará a los alumnos su desarrollo y el objetivo final, que será la realización de un vídeo en el que ellos interpretan la obra que han escrito en conjunto. Para ello, se formarán los grupos, preferentemente con un máximo de cuatro miembros. Se dará una serie de pautas acerca de la realización de la actividad final producto del ABP: los discentes deberán escribir una pieza teatral breve e interpretarla delante de una cámara (que puede ser la que alberga su dispositivo móvil personal). Al menos uno de ellos debe hacer el papel del director, aunque este y el de los personajes pueden ser intercambiables si, por ejemplo, los alumnos escriben una pieza con dos actos o escenas.

Dentro de la parte teórica de esta actividad, se hará una explicación acerca de la autora y las obras que van a trabajar en las siguientes sesiones, al mismo tiempo que se darán algunas pautas acerca de la escritura creativa y el ABP. Además, se explicará el desarrollo de la evaluación. Como introducción al tema, se proyectarán varios vídeos (Judith Palmero Lopez, 2018, José Carmona Estudio, 2019, TEDx Talks, 2020) y se realizará un debate que será evaluable y servirá para medir los conocimientos iniciales sobre el tema por parte de los alumnos.

4.4.2. Actividad 2. Sesiones 3 y 4. Cartas de amor... después de una paliza

Actividades	Temporalización
1. Lectura dramatizada de la obra <i>Cartas de amor... después de una paliza</i> .	50 minutos (Sesión 3).
2. Explicación de la actividad de la sesión	10 minutos (Sesión 3) y 5 minutos (Sesión 4)
3. Espacio para dudas	5 minutos (Sesión 4).
5. Proyección de varios fragmentos de la película <i>Te doy mis ojos</i> (Iciar Bollain, 2003).	15 minutos (Sesión 4).
6. Escritura de un texto breve de creación literaria que tenga como hipotexto los fragmentos visualizados.	25 minutos (Sesión 4).
7. Lectura de los textos por parte de los grupos.	10 minutos (Sesión 4).
Competencias clave	CCL, CSYC, SEIP, CEC.
Estándares de aprendizaje evaluables	E4, E5, E6, E7, E8, E9

Objetivos específicos
Leer de manera dramatizada la obra <i>Cartas de amor... después de una paliza</i> .
Ver varios fragmentos de una obra audiovisual contemporánea con un claro mensaje de denuncia social.
Escribir un texto de creación literaria a través del plagio creativo.

En la primera sesión se realizará, casi en su totalidad, la lectura dramatizada de la obra *Cartas de amor... después de una paliza*. Se fragmentará la lectura de tal manera que pueda intervenir un número de alumnos mayor y así evaluar este aspecto. Y, en la segunda sesión, se proyectarán varios fragmentos de la película *Te doy mis ojos* (Bollaín, 2003), para que los alumnos accedan a un material audiovisual que trata el tema con especial sensibilidad y que establece evidentes vasos comunicantes con la obra teatral. A continuación, la actividad consistirá en la escritura, ya organizados en los grupos estables para toda la unidad didáctica, de un texto que esté inspirado en la proyección fílmica, por lo que antes será necesario realizar una explicación acerca de cuestiones iniciales sobre el plagio creativo. Los grupos leerán al resto de la clase sus textos y los entregarán al profesor para su evaluación.

4.4.3. Actividad 3. Sesiones 5 y 6. La puta de las mil noches

Actividades	Temporalización
1. Lectura dramatizada de la obra <i>La puta de las mil noches</i>	50 minutos (Sesión 5).
2. Explicación de la actividad de la sesión	10 minutos (Sesión 5) y 5 minutos (Sesión 6)
3. Espacio para dudas	5 minutos (Sesión 6).
4. Proyección del cortometraje documental <i>Biografía del cadáver de una mujer</i> (Mabel Lozano, 2020).	20 minutos (Sesión 6).
5. Escritura de una versión dramatizada de la historia que narra el cortometraje documental proyectado.	20 minutos (Sesión 6).
6. Lectura de los textos por parte de los grupos.	10 minutos (Sesión 6).
Competencias clave	CCL, CSYC, SEIP, CEC.
Estándares de aprendizaje evaluables	E4, E5, E6, E7, E8, E9
Objetivos específicos	
Leer de manera dramatizada la obra <i>La puta de las mil noches</i> .	
Ver un cortometraje documental actual acerca de un caso real de violencia contra la mujer.	
Escribir un texto de creación literaria con el documental como referencia.	

La tercera actividad tiene un desarrollo similar a la anterior. En este caso, se dedicará, del mismo modo, la primera de las dos sesiones a la lectura de la obra teatral que, en este momento de la unidad será *La puta de las mil noches*. Intervendrán aquellos alumnos que no lo hicieron en la anterior para así conseguir la evaluación de todos, aunque todavía algunos se reservarán para la siguiente pieza. Posteriormente, se proyectará el cortometraje documental *Biografía del cadáver de una mujer* (Lozano, 2020). A continuación, se propondrá a los grupos que escriban una versión dramatizada de la historia narrada en el documental. Se evitará que sea una pieza de teatro-documento y se pedirá que, sin perder la referencia del caso real que narra el documental (el asesinato, por parte de unos sicarios contratados por un proxeneta, de una antigua prostituta colombiana en un pueblo de Navarra). Como en la clase anterior, los grupos leerán sus textos en el aula y los entregarán para su posterior evaluación por parte del profesor.

4.4.4. Actividad 4. Sesiones 7 y 8. Whatsapp

Actividades	Temporalización
1. Lectura dramatizada de la obra Whatsapp.	30 minutos (Sesión 7).
2. Explicación de la actividad de la sesión.	15 minutos (Sesión 7).
3. Espacio para dudas.	5 minutos (Sesión 7).
4. Lectura de varios casos propuestos por Rodríguez (2015) en su libro sobre el ideal del amor en adolescentes digitales.	10 minutos (Sesión 7).
5. Realización de un debate acerca de los casos expuestos en la sesión anterior y experiencias propias acerca de las relaciones amorosas y el uso de Whatsapp en ellas.	25 minutos (Sesión 8).
6. Escritura de una conversación en Whatsapp que tenga como contexto el control en la pareja adolescente.	25 minutos (Sesión 8).
7. Lectura de los textos por parte de los grupos.	10 minutos (Sesión 8).
Competencias clave	CCL, CSYC, SEIP, CEC.
Estándares de aprendizaje evaluables	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9
Objetivos específicos	
Leer de manera dramatizada la obra Whatsapp.	
Realizar un debate acerca del uso de Whatsapp en las relaciones amorosas adolescentes.	
Escribir un texto de creación literaria a la manera de la aplicación Whatsapp.	

La lectura dramatizada de la obra *Whatsapp*, en línea con la dinámica de las actividades anteriores, se caracteriza por su menor extensión, por lo que consideramos que dedicar a ella treinta minutos de la sesión 7 será suficiente. Tras explicar la actividad, se procederá a leer varios fragmentos de casos reales que recoge Rodríguez (2015) en su libro y que están relacionados con la temática de la pieza elegida, como el que ofrecemos a continuación:

“Cuando Paula habla con su novio por el móvil, pareciera que de repente tiene mucha menos edad, habla como lo haría una niña desvalida de no más de doce años con un padre al que teme, con el objetivo de conseguir lo que desea. Él tiene, según Paula, un carácter muy difícil, y la madre le ha explicado que si le lleva la contraria se pondrá peor. [2015, p. 42]

Posteriormente, se realizará un debate sobre el tema. Para ello, nos apoyaremos en este y otros ejemplos del libro y los casos reales que los jóvenes han tenido que afrontar a raíz de sus relaciones amorosas y el uso que en ellas han hecho de Whatsapp, aunque se abrirá este a otro tipo de aplicaciones de mensajería instantánea. Y, de la misma manera que ocurre en las actividades anteriores, se pedirá la escritura de un texto al modo de como lo hace Juana Escabias en la obra, es decir, como si se tratara de mensajes de texto.

4.4.5. Actividad 5. Sesiones 9 y 10. Final

Actividades	Temporalización
1. Proyección de los vídeos con el trabajo de los diferentes grupos y espacio para la reflexión y la crítica constructiva por parte de los alumnos en cada uno de los vídeos.	60 minutos (Sesión 8) y 60 minutos (Sesión 9).
Competencias clave	CCL, CSYC, SEIP, CD, CEC.
Estándares de aprendizaje evaluables	E1, E2, E3, E7, E8, E9
Objetivos específicos	
Proyectar los vídeos con las representaciones de los diferentes grupos.	
Reflexionar acerca del trabajo propio y de los compañeros.	

Tras la actividad 4, los alumnos tendrán dos semanas para preparar, fuera del aula y en horario no lectivo, la grabación tal y como les ha sido explicado en la primera sesión. Las dos sesiones de la última actividad servirán para la proyección en el aula de los diferentes vídeos de los grupos. Tras cada una de las emisiones, los discentes reflexionarán de manera constructiva acerca de los trabajos propios y ajenos.

4.6. RECURSOS

Los recursos necesarios para esta unidad didáctica son de tres tipos:

- Humanos: el profesor de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO y los alumnos del curso
- Materiales: los textos literarios, que se entregarán a los alumnos por parte del profesor, con la posibilidad, si estos lo desean, de comprar el libro o tomarlo prestado de la biblioteca, para lo que se recomendará la edición de Cátedra (Escabias, 2019). Será necesaria la presencia de un proyector (ya sea a través de una computadora) y una pantalla para que los alumnos puedan visualizar los diferentes elementos audiovisuales que, en previsión de cualquier problema con la conexión a internet, el profesor tendrá descargados o en formato físico (DVD) para evitar retrasos e imprevistos en el desarrollo de las actividades.
- Espaciales: el aula donde el grupo-clase desarrolla normalmente su actividad diaria y, para los discentes, aquellos espacios que libremente puedan elegir para la grabación de sus propuestas.

4.7. EVALUACIÓN

Como puede observarse, todas las actividades de esta unidad didáctica son evaluables. Consideramos fundamental este aspecto para mantener la motivación del alumnado ante la realización de las mismas. Para ello, nos serviremos de las siguientes rúbricas.

4.7.1. Para las actividades que impliquen debate e intercambio de opiniones

Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Notable (2)	Sobresaliente (3)
No es capaz de observar y analizar las intervenciones ajenas.	Observa y analiza, con deficiencias, las intervenciones ajenas.	Observa y analiza, adecuadamente, las intervenciones ajenas.	Observa y analiza, de manera completa, las intervenciones ajenas.
No muestra respeto por los compañeros.	Respeto, pero no siempre, la opinión de los compañeros.	Respeto, en la mayoría de las ocasiones, la intervención de los compañeros.	Es plenamente respetuoso ante las intervenciones de los compañeros.
No identifica ni valora las tesis de los participantes de tertulias y coloquios audiovisuales.	Identifica y valora, pero no siempre las tesis de los participantes de tertulias y coloquios audiovisuales.	Identifica y valora, en gran parte de los casos, las tesis de los participantes de tertulias y coloquios audiovisuales.	Identifica y valora las tesis de los participantes de tertulias y coloquios audiovisuales.
No asume las reglas de cortesía del intercambio comunicativo oral.	Asume, pero no siempre, las reglas de cortesía del intercambio comunicativo oral.	Asume, en gran parte de los casos, las reglas de cortesía del intercambio comunicativo oral.	Asume las reglas de cortesía del intercambio comunicativo oral.

4.7.2. Para las actividades de lectura e interpretación

Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Notable (2)	Sobresaliente (3)
Al leer los textos literarios, no comprende la visión del mundo que expresan	Al leer los textos literarios, no siempre comprende la visión del mundo que expresan	Al leer los textos literarios comprende, en la mayoría de las ocasiones, la visión del mundo que expresan	Al leer los textos literarios, comprende la visión del mundo que expresan
No trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas ni progresa de manera colectiva y autónoma.	A pesar de que no siempre sucede, trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas y progresa de manera colectiva y autónoma.	Aunque se observa cierto margen de mejora, trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas y progresa de manera colectiva y autónoma.	Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas y progresa de manera colectiva y autónoma.
Cuando lee en voz alta, no modula ni adecua la voz, ni se apoya en elementos de la comunicación no verbal ni potencia la expresividad verbal	Cuando lee en voz alta, no siempre modula ni adecua la voz, ni se apoya en elementos de la comunicación no verbal ni potencia la expresividad verbal	Aunque se observa cierto margen de mejora, lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.	Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
Cuando dramatiza fragmentos literarios breves, no desarrolla la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones ni respeta las producciones de los demás	Cuando dramatiza fragmentos breves, no siempre desarrolla la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones ni respeta las producciones de los demás	Aunque se observa cierto margen de mejora, dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás	Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás

4.7.3. Para las actividades de escritura creativa

Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Notable (2)	Sobresaliente (3)
No es capaz de redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa	Con demasiados fallos, es capaz de redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa	Aunque comete algunos errores, es capaz de redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa	Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
No desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos	A pesar de que no siempre sucede, desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos	Aunque se observa cierto margen de mejora, Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos	Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos

4.7.4. Distribución de la nota por actividades

Actividad	Porcentaje
Actividad 1	10 %
Actividad 2	15 %
Actividad 3	15 %
Actividad 4	15 %
Actividad 5	45 %
Total de la unidad didáctica	100 %

5. CONCLUSIONES

Como puede observarse, el teatro contemporáneo es un elemento novedoso, pero totalmente válido para proponer una unidad didáctica basada en el ABP con una temática tan específica como la violencia contra las

mujeres. Consideramos que las actividades propuestas, en su desarrollo y evaluación se ajustan a lo marcado por la legislación vigente nacional y autonómica. El modelo que aquí proponemos es exportable a otras comunidades autónomas y, probablemente, pueda ser realizable con otros textos de diferentes géneros literarios. Nosotros hemos apostado por incidir en las relaciones que se establecen entre los elementos audiovisuales y literarios para que, a través de ellos, los alumnos tengan modelos que les pongan en contacto con la escritura creativa. Al mismo tiempo, se ha pretendido apostar por la toma de conciencia a través de un tema que, desgraciadamente, sigue siendo actualidad. En un caso específico como este, los textos literarios se presentan como un elemento de especial importancia para incidir en la educación en valores de los más jóvenes.

6. REFERENCIAS

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 28, 51-66. <https://bit.ly/3pWy1D7>
- Álvarez, P. (2021, 21 mayo). Cinco asesinatos machistas en cuatro días, un efecto del fin de las restricciones. *El País*. <https://bit.ly/3ztcJ4j>
- Bauer-Funke, C. (2018). Formas y funciones en dos micro-dramas de Juana Escabias. En R. F. Zambrano (Ed.), *Juana Escabias: estudios sobre su teatro. Una investigación transoceánica* (pp. 149-160). Benilde Ediciones.
- Bollaín, I. (2003). *Te doy mis ojos* [película]. Producciones La Iguana/Alta PC.
- Bueno, L. (2018). Los retos del lenguaje: *WhatsApp* de Juana Escabias y la tecnología actual. En R. F. Zambrano (Ed.), *Juana Escabias: estudios sobre su teatro. Una investigación transoceánica* (pp. 123-148). Benilde Ediciones.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. <https://bit.ly/3xivTaH>
- Escabias, J. (2019). *Cartas de amor... después de una paliza. La puta de las mil noches*. *WhatsApp*, ed. de F. Gutiérrez Carbajo. Cátedra.

- Estalayo Santamaría, A., Gordillo Pareja, S., Iglesias Angulo, A. y López Sáenz-Laguna, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- García, L. R. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. *Revista Ciencias de la Documentación*, 3(2), 7-20.
<https://bit.ly/2TCHEL6>
- González García, I. (2001). La escritura creativa de textos dramáticos. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 28, 81-105.
<https://bit.ly/35pysw7>
- José Carmona Estudio (23 de noviembre de 2019). *Violencia de género en adolescentes. [Cortometraje]*. Youtube. <https://bit.ly/3lm6omq>
- Judith Palmero Lopez (23 de mayo de 2018). *Corto de violencia de género*. Youtube. <https://bit.ly/3yjxWws>
- Kohan, S. A. (2018). *Recursos de estilo y juegos literarios. Cómo dar más fuerza y brillo a tu escritura*. Alba.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
<https://bit.ly/3rPIKkK>
- López Francés, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género. Inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012* (pp. 989-999). Edición Digital @tres.
- Lozano, M. (2020). *Biografía del cadáver de una mujer [cortometraje]*. Mafalda Entertainment.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015. <https://bit.ly/3lnuMEh>
- Rodríguez, N. (2015). *El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales. El control obsesivo dentro y fuera del mundo digital*. Desclée de Brouwer.
- Ruiz Repullo, C. (2018). Los centros educativos. Espacios para la prevención de la violencia machista. *Revista AOSMA*, 25, 46-49. Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga.
- Muñoz Molina, A. (2013). Antonio Muñoz Molina. Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2013 [Discurso]. *Fundación Princesa de Asturias*.
<https://bit.ly/3gvJSEM>

- Piñán, B. (2002). El taller de escritura creativa en Secundaria. Una propuesta práctica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 30, 42-55.
- Sevilla-Vallejo, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 489-516. <https://bit.ly/3zuUtHJ>
- TEDx Talks (23 de octubre de 2020). *Las primeras señales de la violencia de género | Marina Marroquí | TEDxTarragona*. Youtube. <https://bit.ly/3A09Yqy>
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, 42-48. <https://bit.ly/3gvWbRu>
- Zambrano, R. F. (2018). A modo de prólogo. En R. F. Zambrano (Ed.), *Juana Escabias: estudios sobre su teatro. Una investigación transoceánica* (pp. 11-20). Benilde Ediciones.

B. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

INTEGRANDO LA PERSPECTIVA (ECO)FEMINISTA EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA

ASTRID AGENJO CALDERÓN
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el diseño del enfoque sistémico y plural empleado en el programa de la asignatura "Economía española", implementada en el 2º curso del Grado en Economía (Universidad de León, curso 2020-2021), en colaboración con el profesor Luis Buendía García.

El objetivo general de la asignatura se centra en identificar los rasgos básicos que caracterizan la situación coyuntural y estructural de la economía española; encontrar explicaciones coherentes a los problemas y fenómenos que puedan afectar a la economía española; y aplicar los conceptos y relaciones básicas de la teoría económica para comprender y explicar la realidad del funcionamiento económico de España.

Para el desarrollo de tales objetivos se ha considerado clave plantear la docencia desde un enfoque plural que, bajo el paraguas de la economía política, permita estudiar "las dinámicas de crecimiento y acumulación de capital a largo plazo, entendiendo estos procesos como dinámicas multidimensionales en la que intervienen una gran cantidad de factores (humanos, culturales, de dotación de recursos, de posición en la división internacional del trabajo, políticos, etc.)" (Coq, 2005: 22). Este enfoque amplio permite incorporar los aportes procedentes de diversas corrientes económicas –postkeynesianas, marxistas, institucionalistas, feministas y ecológicas...– que, siguiendo a Barceló (2001), presentarían una serie de rasgos comunes: el *realismo* en oposición al formalismo y al instrumentalismo; el *sistemismo* en oposición al individualismo metodológico y epistemológico, entendiendo a las sociedades

como objetos complejos en los que las redes de relaciones desempeñan papeles decisivos y van modificando los propios constituyentes mientras describen trayectorias históricas definidas; el *papel medular de la producción* y, aún más, de la *reproducción social* (el cimiento ontológico no son las preferencias individuales, sino la primacía concedida a las condiciones de la producción y la reproducción de las sociedades); y la *racionalidad limitada*, puesto que se ahonda en los límites y las servidumbres del comportamiento racional, denunciando que la racionalidad que se supone en los modelos neoclásicos tiene poco que ver con el comportamiento efectivo de los seres humanos, con sus estrategias dinámicas, las vacilaciones entre metapreferencias, las pautas adaptadas a las circunstancias, en suma, con las variadas combinaciones de información parcial, incertidumbre, rutinas y cálculo. Por último, todas estas corrientes incorporan el *igualitarismo* como principio ideológico básico y matizado por una serie de derechos humanos que han ido emergiendo a través de la evolución de las civilizaciones.

Obviamente, los asuntos realzados por este conjunto de corrientes heterodoxas varían según el ángulo de visión, el nivel de abstracción y la escala temporal de referencia de cada una de ellas. Y será en función de los hechos concretos que se quieran explicar (en nuestro caso, la generación y reparto del excedente en el seno de la Economía española, las variables distributivas, las estructuras de poder económico en la empresa y en cada sector, la dinámica de crecimiento, las interconexiones con otros ámbitos de la realidad social como los ecosistemas, la reproducción social o la organización social del cuidado, etc.), lo que lleve a que se utilicen y/o combinen distintos modelos teóricos y marcos interpretativos a lo largo del temario de la asignatura.

La elección de este enfoque se alinea con las múltiples reclamaciones surgidas desde la década de los 80 del siglo XX, en torno a la necesidad de un mayor pluralismo en el ámbito de la investigación y en la enseñanza de la Economía (Stilwell, 2006; Mearman, 2008; Salazar-Trujillo, 2019). En concreto, respecto a la necesidad de fomentar las discusiones críticas y los intercambios tolerantes entre las diferentes aproximaciones, expresadas tanto en las formas del debate científico como en la formación de los y las economistas (Lee, 2008; Carpintero, 2014).

Asimismo, desde el punto de vista del alumnado de Economía, la introducción de este enfoque se alinea con las reclamaciones de una mayor pluralidad en los planes de estudio, una comprensión de la Economía más cercana a la realidad social, una pedagogía más participativa y un uso más adecuado de las matemáticas (Gómez-Serrano, 2017). Tales demandas emergen, por ejemplo, en el marco de la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), conformada por 82 asociaciones de estudiantes de Economía de 31 países de todo el mundo, y cuyo manifiesto "Llamamiento internacional de estudiantes de económicas a favor de una enseñanza pluralista" (ISIPE, 2014) denuncia la crisis en la que se encuentra sumida la enseñanza de la Economía. Dicha crisis, según se expresa en el manifiesto, se debe a las preocupantes carencias de diversidad intelectual y pluralismo metodológico-teórico, interdisciplinariedad, conexión con la realidad social y sus problemáticas y retos actuales, espacios de reflexión sobre cuestiones éticas o impacto social de las decisiones económicas, así como falta de oportunidades para el debate y el estímulo del pensamiento crítico del alumnado.

Por otro lado, consideramos que este enfoque plural conecta con los compromisos internacionales adquiridos para promover el desarrollo sostenible y garantizar los derechos humanos. En ese sentido, la declaración de Naciones Unidas "Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen una llamada universal a todos los actores sociales y a todos los niveles para adoptar medidas que pongan fin a los grandes problemas mundiales —entre ellos la pobreza, el cambio climático o las desigualdades entre las personas y países— de manera que se garantice que toda la población pueda disfrutar de una vida en paz y con prosperidad. A este respecto, la universidad es, sin duda, un actor estratégico y un espacio privilegiado de creación de conocimiento e innovación con gran potencialidad para contribuir de manera directa a la consecución de los ODS. Y este trabajo pretende ser un input en este sentido.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la necesidad de un enfoque plural en el estudio de la economía española, el objetivo general de este trabajo será resaltar de forma específica los principales aportes de la economía ecológica y la economía feminista, sistematizando las reflexiones que se han introducido en cada tema a partir de debates, lecturas y actividades específicas, tratando así de complementar los materiales de referencia (Buendía y Molero-Simarro, 2018; Garcia-Delgado y Myro, 2021; López y Rodríguez, 2011) desde una perspectiva ecofeminista.

En este sentido, no se trata solo de incorporar el análisis del medioambiente, la reproducción social o las desigualdades de género como compartimentos estancos, sino tratar de transversalizar estas preocupaciones a lo largo del temario.

3. METODOLOGÍA

La asignatura se ha dividido en tres bloques, subdivididos a su vez en 10 temas, de la siguiente manera:

Bloque I: metodología, historia y límites de la economía

1. Introducción: el análisis sistémico de la estructura económica y la economía política
2. Evolución histórica: conformación de la estructura económica actual
3. El techo ambiental y el suelo social de la economía española
 - 3a: Metabolismo de la economía española: huella ecológica
 - 3b: Reproducción social en España: huella de cuidados

Bloque II: la última gran etapa expansiva ¿el milagro español?

4. Modelo de crecimiento: factores, sectores y demanda
5. Inserción comercial y productiva
6. Inserción financiera

7. Mercado de trabajo
8. Sector público
9. Distribución de la renta y desigualdad

Bloque III: las crisis y su gestión

10. Crisis, recuperación y crisis: balance y perspectivas

2.1. BLOQUE I: METODOLOGÍA, HISTORIA Y LÍMITES DE LA ECONOMÍA

El Bloque I es el que aporta las bases teóricas y metodológicas del enfoque sistémico y plural utilizado y, por tanto, el que presenta un mayor grado de diferenciación respecto a la estructura convencional utilizada a la hora de impartir esta materia.

Para introducirlo, el *Tema 1* parte de una breve presentación de los resultados de la "Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario español" (Agenjo-Calderón et al., 2020), en la cual se exponen algunas de las limitaciones de la enseñanza de la economía en la actualidad, expresados tanto por parte profesorado como de alumnado; en concreto, se introducen aspectos relacionados con la falta de pluralismo; la desconexión con la realidad; la falta de análisis histórico y ético; la falta de capacitación crítica o la ausencia de perspectiva de género. Tras esta exposición, se invita al alumnado a participar en un cuestionario a fin de contrastar estos resultados y se realiza una breve presentación de los distintos colectivos universitarios de estudiantes que están reivindicando un mayor pluralismo en la docencia de la economía (Estudiantes por una economía crítica; Rethinking Economics, ISIFE, Post-Crash, etc.) o de la ONGD Economistas Sin Fronteras cuyo trabajo está siendo esencial respecto a la difusión de "una economía más justa y plural".

Un aspecto central es reflexionar sobre cómo esta visión reduccionista del pensamiento económico no solo ha influido en la enseñanza de la economía, sino también en el propio "sentido común" de la sociedad respecto a lo que es bueno o malo para la economía, que se refleja también en los propios medios de comunicación. En este sentido se

considera crucial fomentar en el alumnado un hábito informativo crítico. Y para ello se propone como *Tarea 1* contrastar varias noticias económicas de un mismo día y contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo se entiende que la economía “va bien”?
- ¿Qué indicadores aparecen?
- ¿Qué fuentes aparecen?
- ¿Cómo se interpretan los datos?
- ¿En base a qué criterios?

Este tema se complementa con una breve introducción a las distintas corrientes heterodoxas existentes, tomando como referencia los manuales elaborados por García-Quero y Ruíz-Villaverde (2016), y Agenjo-Calderón et al. (2017) respectivamente.

En el *Tema 2* se realiza un recorrido histórico en torno a la conformación de la estructura económica actual en España. A este respecto, la *tarea 2* consiste en la realización de un mapa conceptual sobre el texto "Fin de ciclo" (López y Rodríguez, 2011), con el fin de poner de manifiesto las múltiples relaciones de poder conformadas en la historia reciente de España y comprender las posibilidades de los análisis procedentes de la economía política. Dicho recorrido permite también reflexionar sobre las ocultaciones históricas que se han producido. Es decir, permite un debate con el alumnado respecto a cómo se ha tratado como algo externo al funcionamiento económico lo que son procesos endógenos: la generación de residuos, la destrucción de riqueza, la reproducción de la fuerza de trabajo por debajo de su coste real, ignorando actividades de cuidados esenciales para la existencia de sociedades viables, etc. Como plantean Álvarez-Cantalapiedra et al., (2012: 291-292), "no cabe duda de que estas ocultaciones y deformaciones han tenido una gran importancia en la resolución histórica de la dinámica estructural del sistema capitalista, propiciando la aparición de excedentes y de tasas de rentabilidad aparentes (que no hubieran existido de haber sido estimadas o calculadas con rigor). Gracias a ello se facilitaba la reproducción del sistema, dado que quedaban en la oscuridad (analítica e ideológica) unos procesos de explotación diferentes de los desvelados por la crítica de la economía política (a partir de la relación capital-

trabajo asalariado), junto con la insostenibilidad ambiental, acelerada en los últimos siglos y de forma espectacular en las últimas décadas".

El *Tema 3* aborda de forma concreta las aportaciones de la economía ecológica y la economía feminista respectivamente. Para ello, en primer lugar se esbozan las limitaciones del enfoque del crecimiento económico (y del PIB como indicador clave) en el estudio de la economía española y posteriormente se aportan dos sistemas de valores adicionales: por un lado, las reflexiones sobre los límites planetarios de la actividad económica y el techo ambiental de la economía española (planteando una introducción al metabolismo socioeconómico); y por otro, las reflexiones sobre el suelo social de la economía española, y en concreto, visibilizar las condiciones necesarias para la reproducción social y el cuidado de la vida en la España contemporánea.

En el *Tema 3a* se parte de una introducción a los conceptos clave en economía ecológica utilizando como referencia el capítulo correspondiente del manual Agenjo-Calderón et al. (2017) y el texto "Qué es la economía ecológica" de Ecologistas en Acción (Morán, 2017). En segundo lugar, se plantea una aproximación al análisis del territorio y los recursos naturales en España y, por último, a un análisis de la Sostenibilidad de la economía española, a partir del estudio del metabolismo socioeconómico y la huella ecológica, tomando como referencia el informe de Carpintero (2015). Las preguntas centrales que se plantean para el debate con el alumnado son las siguientes:

- ¿Qué exigencias ambientales han acompañado al crecimiento desde mediados del siglo pasado?
- ¿Cuál ha sido el volumen de recursos naturales que ha movilizado directa o indirectamente la economía española desde entonces?
- Por último, se realiza una introducción a las múltiples dimensiones del colapso ecológico, a partir de la visualización de varios vídeos:
- Conferencia de Yayo Herrero disponible en <https://www.facebook.com/100044561430746/videos/438878214208123>

- <https://www.youtube.com/watch?v=B3vuAYET4PU>
- <https://www.rtve.es/playz/videos/gen-playz/gen-playz-hemos-olvidado-cambio-climatico/5801688/>).

En el *Tema 3b* se plantea una introducción a los conceptos clave en economía feminista, en concreto el enfoque de la sostenibilidad de la vida, utilizando como referencia el capítulo correspondiente del manual de Ajenjo-Calderón et al (2017). Se inicia con un debate sobre el concepto de trabajo, a partir de las siguientes premisas: el trabajo es una actividad material de la que las sociedades humanas dependen para cubrir sus necesidades; es un hecho social que tiene lugar en el interior de los múltiples tipos de interrelaciones humanas; puede ser remunerado o no remunerado. A partir de ahí, se realiza un recorrido por la historia del trabajo de las mujeres europeas en los siglos XVIII – XXI, para visibilizar cómo vivimos en sociedades dónde se valoran solo las actividades remuneradas, que reportan prestigio y remuneración, mientras que existen un montón de tareas invisibles que son imprescindibles para sostener la vida de todos y todas. Seguidamente se plantean las preocupaciones específicas sobre el trabajo de cuidados: quién lo realiza, cómo se valoran, cuán necesarios son, qué nos aportan, entendiendo que sin cuidados no hay vida, y sin vida no hay política, ni mercados. Por último, se introduce el concepto de huelga de los cuidados.

Preguntas para el debate en clase:

- ¿Qué tareas son imprescindibles para sostener la vida de todos y todas?
- ¿Dónde y quiénes las realizan?
- ¿Cómo se valoran estas tareas? ¿Están remuneradas y valoradas socialmente?
- ¿Qué nos aportan? ¿Cómo sería nuestra vida si no se realizaran?
- ¿Cómo se interrelacionan los trabajos (asalariados y no asalariados)?

- ¿Qué impacto tuvo la huelga de cuidados del 8 de marzo de 2019?
- ¿Qué otras medidas podrían implementarse para visibilizar este tipo de trabajos?

En la segunda parte del tema se plantea un análisis de la sostenibilidad de la vida y la organización social del cuidado en España (Gálvez, 2016). Para ello se parte de un estudio de las diferentes encuestas de empleo del tiempo existentes, para constatar que 1) el tiempo que dedica la población al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado es superior al que dedica al remunerado; 2) este trabajo se distribuye de forma muy desigual entre hombres y mujeres: al combinar el trabajo remunerado y el no remunerado, las mujeres trabajan más horas que los hombres, limitando su disponibilidad de tiempo para el ocio, la participación política, la formación o el autocuidado; 3) ello es además fuente fundamental de la discriminación que sufren las mujeres en la sociedad en general y especialmente en su participación en el mercado de trabajo: tal y como muestran las estadísticas oficiales, las mujeres presentan menores tasas de actividad, menores tasas de empleo, mayores tasas de desempleo, mayores tasas de parcialidad y temporalidad y mayor presencia en empleos vulnerables, de baja remuneración o subvalorados, lo cual a su vez repercute en las brechas salariales existentes. Una de las razones de esta desigualdad hay que buscarla precisamente en la desigual distribución del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en el ámbito de los hogares, y el hecho de que las mujeres sean consideradas por los/as empleadores/as como trabajadoras menos disponibles y más costosas.

Asimismo, se presentan varias noticias sobre desigualdades de género en el mercado de trabajo a modo de ejemplo: Cosificación de las mujeres; Abuso sexual; Abuso laboral.

Por último, se plantean reflexiones sobre las medidas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar que se vienen implementando persiguen ayudar a compatibilizar este trabajo remunerado con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, las responsabilidades familiares y el desarrollo personal. Si bien, se plantea al alumnado que la

evidencia muestra que la conciliación no es posible si no existe una corresponsabilidad entre mujeres y hombres a la hora de distribuir la responsabilidad de las tareas domésticas, del cuidado de hijas/os y personas dependientes.

Consideramos que el reconocimiento de la importancia de la reproducción social y la necesidad de comprender la naturaleza y función de los trabajos de cuidados es esencial en asignaturas de Economía española, ya que resultará también fundamental para comprender las desigualdades de género que se producen en el mercado de trabajo (tema 7), y para la formulación adecuada de políticas públicas (tema 8). Por último, se plantea una aproximación al concepto de Conflicto capital-vida y a la crisis multidimensional, poniendo especial énfasis en la crisis de reproducción social y la crisis de cuidados.

Material de apoyo:

- Documental "¡Cuidado, resbala!"
<https://vimeo.com/67552738>
- Charla TED Talks ¿De qué trabajo cuando no trabajo?
<https://www.youtube.com/watch?v=MIBIgbFeyak>
- Documental: En pocas palabras: por qué son inferiores los salarios de las mujeres (Netflix).

Como *tarea 3* se propone la visualización de la conferencia "Los cuidados son la cara B del sistema" de Amaia Pérez Orozco, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RkOG2JCboTY> y un comentario personal al respecto.

2.2. BLOQUE II: LA ÚLTIMA GRAN ETAPA EXPANSIVA ¿EL MILAGRO ESPAÑOL?

Tras esta aproximación general, en el resto de los temas se ha tratado de introducir la perspectiva ecológica y feminista de forma transversal. A continuación, se plantea una breve descripción de las reflexiones introducidas en cada tema, así como las tareas específicas que han abordado estas cuestiones.

El *Tema 4* sobre el modelo de crecimiento, se pueden incorporar reflexiones ecofeministas en varios momentos:

Desde el punto de vista de los factores productivos *Tema 4a* (tierra, trabajo, capital), se considera crucial en primer lugar analizar con amplitud de miras el "factor tierra". Y hacer entender que la naturaleza es mucho más que un factor productivo o un "recurso" para poder crecer, sino que es fuente de vida y de biodiversidad y permite que la actividad humana sea posible (y, por ende, la actividad económica) (Herrero, 2011).

Con relación al factor trabajo, y siguiendo la teoría económica, se puede introducir las reflexiones ecofeministas en relación a:

1) la población en edad de trabajar y sobre la estructura demográfica, lo cual está directamente relacionado con la reproducción social. Respecto a la estructura demográfica, es interesante reflexionar sobre las caídas de la fecundidad y la natalidad, el retraso en la edad de maternidad y paternidad y la reducción del número de hijos/as por mujer en España, en particular debido a los cambios que han vivido las mujeres en este país en las últimas décadas: incorporación al trabajo remunerado, dificultades de conciliación, precariedad...pero también cambios de expectativas en las cuales ser madres y esposas ya no se plantea como un destino único asociado al "ser mujer" sino como una posibilidad más. Todo lo cual tiene que ver con los avances feministas en materia legislativa y cultural. Las reflexiones sobre la estructura demográfica también tienen que atender a los retos asociados al envejecimiento de la población y la crisis de los cuidados (Gálvez, 2016). Por otra parte, el estudio de la estructura demográfica también permite hablar de la denominada "España vaciada", y abrir un debate sobre la vida rural y/o las características del estilo de vida urbano desde un punto de vista medioambiental.

2) En relación con la productividad, pueden plantearse distintas reflexiones: por un lado, en torno al concepto de capital humano, el cual recoge el conjunto de intangibles que se encuentran incorporados en la fuerza de trabajo, tales como la educación recibida, la formación y la especialización en el trabajo, la experiencia laboral adquirida y las

condiciones de salud (física y emocional). Sobre formación, es interesante ver las diferencias por géneros (por ejemplo, mayor abandono escolar de los chicos) y la segregación a la hora de escoger estudios, que en última instancia está en la base de la segregación ocupacional. Sobre el capital físico, es crucial realizar una reflexión en términos medioambientales respecto al flujo de materiales y energéticos necesarios para la capitalización de la economía española (Carpintero, 2015). Y sobre progreso tecnológico, abrir un debate en torno a los efectos perniciosos del desarrollo tecnológico: hacia dónde nos lleva y quien lo controla. A este respecto en la *tarea 4* se plantea un comentario personal sobre el texto "¿Nos salvará la Tecnología?" de Ecologistas en acción (Morán, 2018) disponible en https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2018/12/99_Tecnologia.pdf

Respecto al *Tema 4b* sobre sectores productivos, las reflexiones se pueden incorporar en varios momentos:

1) Sector primario: plantear un debate sobre la agroecología como un modelo económico alternativo para la producción sostenible de alimentos, y como alternativa capaz de mitigar los efectos negativos para el planeta y garantizar que las generaciones futuras puedan disfrutar de los mismos recursos que hoy nosotros disfrutamos. Así como un debate sobre el propio modelo de consumo y las diferentes posturas entre soberanía alimentaria y globalización agroalimentaria (Pérez-Neira y Soler, 2018).

Material de apoyo:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Z0FDQ-d-aB0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5uXYrfFRn3U>

2) Sector secundario: reflexión sobre modelo energético o sobre la huella ecológica de industrias estratégicas en la economía española como el sector textil o la construcción (Carpintero, 2015).

3) Sector terciario: reflexión sobre feminización del sector servicios y, en concreto, analizar desde un punto de vista de género sectores clave como el turismo y hostelería (en cuanto a condiciones laborales, situaciones de acoso, sexualización...) (Ramos, Rey-Maqueira y Tugores,

2002). Asimismo, el sector del turismo merece un análisis más detenido, y plantear debates en torno al turismo sostenible, o procesos como la gentrificación o la turistización.

Como *tarea 5* se plantea una reflexión general sobre la reorientación del modelo productivo español a partir de:

- La visualización del documental "La salida del laberinto" disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iRMU00uC1ao>
- Y la lectura del informe realizado por Economistas sin Fronteras (2021) "Hacia la reorientación del modelo productivo" <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2021/01/Dossieres-EsF-40-Hacia-la-reorientacion-del-modelo-productivo.pdf>

El *Tema 5* sobre sector exterior permite plantear reflexiones ecofeministas en varios momentos:

1) La influencia de la Unión Europea en la economía española. Y en concreto, sobre las estrategias de crecimiento verde e inclusivo en las cuales están presentes las reclamaciones en materia medioambiental y de igualdad de género. En concreto se hace hincapié en el denominado "Pilar de derechos sociales" que define veinte principios y derechos esenciales para apoyar un proceso renovado de convergencia hacia mejores condiciones de vida y de trabajo.

2) En lo que respecta al estudio del comercio exterior, se hace especial énfasis en el patrón importador de energía de la economía española, lo que da cuenta de la insostenibilidad medioambiental del actual modelo (Carpintero, 2015).

3) Sobre Inversión Extranjera Directa, se puede abrir un debate sobre las empresas transnacionales y el cumplimiento de los derechos humanos. Para ello se utiliza como material de apoyo varias noticias sobre el proceso de firma del Tratado vinculante Tratado vinculante de la ONU sobre empresas y derechos humanos, a partir de noticias como la siguiente: <https://www.elsaltodiario.com/multinacionales/tratado-vinculante-onu-ginegra-sobre-empresas-derechos-humanos>

El Tema 6 sobre sector financiero permite incorporar de forma sucinta, entre otras cuestiones, las reflexiones sobre lectura feminista de la deuda como dispositivo privilegiado de las nuevas formas de explotación y su articulación con las violencias machistas, utilizando como material de apoyo el texto de Cavallero y Gago (2019).

El Tema 7 sobre relaciones laborales retoma buena parte de las reflexiones incluidas en el tema 3b en torno a las relaciones entre trabajo remunerado y no remunerado.

El Tema 8 sobre sector público permite abrir un debate sobre los pilares del bienestar y su relación directa con la organización social del cuidado. Se describe el régimen de bienestar mediterráneo y su carácter familiarista, y cómo son los hogares (y en ellos las mujeres) los que actúan como colchón de ajuste ante situaciones de crisis, a partir del despliegue de múltiples estrategias que implican una intensificación del tiempo de trabajo no remunerado (Pérez-Orozco, 2014)

Otro tema que permite incorporar estas reflexiones es el debate sobre las pensiones, lo cual enlaza con aspectos tratados anteriormente como la estructura demográfica/conciliación/cuarto pilar del bienestar.

Material del apoyo:

- Manifiesto “4º pilar del bienestar”: <https://cuartopilar.es/>
- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=63kLrxpFqHM>
- Conferencia presentación manifiesto: <https://fb.watch/5sCXMtFU1g/>

El Tema 9 sobre distribución de la renta, permite debatir sobre cómo los aumentos sostenidos de la renta media (crecimiento) pueden no traducirse en mejoras de bienestar social si no van acompañados de avances en la equidad en el reparto de esas rentas. Ello permite enlazar con los debates en torno a la brecha salarial o a la feminización de la pobreza.

3.3. BLOQUE III: LAS CRISIS Y SU GESTIÓN

El Tema 10 sobre Crisis, recuperación y crisis: balance y perspectivas, permite reflexionar no solo sobre la dimensión de género de la crisis

económica (Gálvez y Torres, 2010), sino en conjunto sobre la crisis sistémica y multidimensional, retomando las reflexiones sobre la crisis ecológica, la crisis de reproducción social y la crisis de cuidados (Herrero, 2011; Pérez-Orozco, 2014).

4. CONCLUSIONES

En suma, consideramos que la visión pluralista y, en particular, ecofeminista en el estudio de la economía española es clave por múltiples motivos: en primer lugar, dada la complejidad de los tiempos que afrontamos y la importancia de las decisiones que se toman en nombre de la Economía, no podemos contar con una visión única o reduccionista de los fenómenos económicos, sino que es necesario promover una interpretación crítica, más amplia y completa de la realidad económica; ello permite encontrar otras explicaciones a los problemas actuales y, por tanto, también nuevas posibles soluciones tanto en el ámbito público, privado o comunitario. En segundo lugar, ello favorece la sensibilización y concienciación crítica del alumnado, y su capacidad de análisis y debate. Y por último, dado que se pone especial énfasis en las preocupaciones medioambientales y la desigualdad de género, ello supone también una oportunidad única dentro del programa académico para dar cumplimiento a los compromisos de la Universidad respecto a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, adoptada por los Estados miembro de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

5. REFERENCIAS

- Agenjo-Calderón, Astrid; Molero, Ricardo; Bullejos, Alba y Martínez, Coral (2017). *Hacia una economía más justa: Manual de corrientes heterodoxas*, Madrid: Economistas Sin Fronteras.
- Álvarez-Cantalapiedra, Santiago; Barceló, Alfons; Carpintero, Óscar; Carrasco, Cristina; Recio, Albert; Roca, Jordi; Martínez González-Tablas, Ángel (2012). *Por una economía inclusiva. Hacia un paradigma sistémico*. *Revista de Economía Crítica*, 14, 277-301.
- Barceló, A. (2001). *El mensaje de la economía política radical*. *Economía y Sociedad*, 17, 109-119.

- Buendía, L., & Molero-Simarro, R. (Eds.). (2018). *The political economy of contemporary Spain: From miracle to mirage*. London. Routledge.
- Carpintero, O. (2014). ¿Tiene futuro la economía crítica en la universidad? Una propuesta, *Revista de Economía Crítica*, 18, 204-211.
- Carpintero, Ó. (ed.) (2015) *El metabolismo económico regional español*, Madrid, FUHEM Ecosocial.
- Cavallero, L. y Gago, V. (2019). *Una lectura feminista de la deuda*. Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo, disponible en <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2019/05/lectura-feminista-deuda-PANTALLAS.pdf>
- Coq, Daniel (2005). La economía vista desde un ángulo epistemológico, *Cinta moebio*, 22, 19-45.
- De la Villa, Laura y Molero, Ricardo (2017). Epílogo. Economía política y pluralismo. Una propuesta para la transformación de la investigación y la enseñanza de la economía. En Astrid Agenjo et al. (coords.), *Hacia una economía más justa: Manual de corrientes heterodoxas* (pp. 299-326). Madrid: Economistas Sin Fronteras.
- Economistas sin Fronteras (2021). *Hacia la reorientación del modelo productivo*. Dossier nº 40. Disponible en <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2021/01/Dossieres-EsF-40-Hacia-la-reorientacion-del-modelo-productivo.pdf>
- Gálvez, L. (coord.) (2016). *La Economía de los cuidados*, Sevilla: De Culturas.
- Gálvez, Lina y Torres, Juan (2010). *Desiguales*, Madrid: Icaria.
- García Delgado, J.L. y Myro R. (2021). *Lecciones de economía española 16ª Edición*. Madrid: Civitas Ediciones
- García-Quero, Fernando y Ruíz-Villaverde, Alberto (coords.) (2016). *Hacia una economía más justa. Una introducción a la economía crítica*, Madrid: Economistas Sin Fronteras.
- Gómez-Serrano, Pedro José (coord.) (2017). *La economía mundial. Enfoques críticos*, Madrid: Fuhem-Ecosocial y Catarata.
- Herrero, Yayo (2011). Golpe de estado en la biosfera: los ecosistemas al servicio del capital, *Investigaciones Feministas*, 2, 215-238.
- ISIPE (2014). *Llamamiento internacional de estudiantes de económicas a favor de una enseñanza pluralista*. Disponible en <http://www.isipe.net/home-es>
- Lee, Frederic (2008). *Heterodox Economics*. En Steven Durlauf y Lawrence Blume (eds.), *The New Palgrave Dictionary of Economics*. London: Palgrave Macmillan.

- López, I. y Rodríguez, E. (2011). Fin de ciclo. Financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo hispano (1959-2010), Madrid: Traficantes de sueños.
- Mearman, A. (2008). Pluralism and Heterodoxy: introduction to the Special Issue. *Journal of Philosophical Economics*, 1(2), 5–25.
- Morán, C. (2017). Qué es la economía ecológica. 99 Preguntas y 99 Experiencias. Madrid: Ecologistas en acción. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/99-economia.pdf>
- Morán, C. (2018). ¿Nos salvará la tecnología? Madrid: Ecologistas en acción. Disponible en https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2018/12/99_Tecnologia.pdf
- Pérez-Neira, David y Soler, Marta (2018). Agroecología y ecofeminismo para descolonizar y despatriarcalizar la alimentación globalizada, *Revista Internacional de pensamiento político*, 8, 95-113.
- Pérez-orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía, Madrid: Traficantes de sueños.
- Ramos, V., Rey-Maqueira, J., & Tugores, M. (2002). Análisis empírico de discriminación por razón de género en una economía especializada en turismo. *Annals of Tourism Research en español*, 4(1), 239-258.
- Salazar-Trujillo, B. (2019). El pluralismo en la enseñanza de la economía. *Ensayos de Economía*, 29(55), 7-9.
- Stilwell, F. (2006). Four reasons for pluralism in the teaching of economics. *Australasian Journal of Economics Education*, 3(1), 42-55.

APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y *DESESIDADES* TRANSDISCIPLINARES

MAITE IGLESIAS-BUXEDA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

PALOMA GARRIDO-REINA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto de la inquietud y experiencia compartidas por tres docentes e investigadoras de las áreas de Antropología, Trabajo Social y Comunicación que desarrollan o han desarrollado buena parte de su carrera académica en universidades públicas andaluzas. Aunque estos tres pueden parecer espacios o saberes muy dispares, esa no es más que una ficción de autosuficiencia y asepsia aislacionista (como la “fantasía de la individualidad” referenciada por Almudena Hernando Gonzalo [2012]) propia del quehacer científico androcéntrico. Parapetadas tras las nociones de universalidad, objetividad, neutralidad y racionalidad (Harding, 2002), y deliberadamente ajenas a los afectos y emociones (Hernando, 2012), las maneras convencionales de la ciencia occidental vienen privilegiando la visión y experiencia del que Amaia Pérez-Orozco, siguiendo a María José Capellín, denomina “sujeto BBVAh”: blanco, burgués, (cis)varón, adulto, heterosexual y capacitado (2014, p. 25). Como sostiene Sandra Harding, la prerrogativa de este androcentrismo científico-académico —y su protagonista privilegiado— genera “visiones parciales y hasta perversas” de la realidad social (2002, p. 21). Así, no solo su ceguera (deliberada o inercial) ante la compleja diversidad de realidades *descomplejiza* y parcela en falso las formas

distintas de ser/estar, relacionarse y conocer; también lo hace su impermeabilidad o desprecio a la transdisciplinariedad, negando o cuestionado como “ideológico” o “dudosamente científico” que los distintos espacios y saberes, no solo en la academia, también en la vida, tengamos algo que decir(nos) —y que ese *algo*, además de riguroso y honesto, sea valioso para poner patas arriba esta “Cosa escandalosa” del capitalismo patriarcal supremacista y depredador (Haraway, 1995, p. 340)—. Precisamente, nuestra motivación para poner palabras a esas inquietudes y experiencias compartidas nace de las necesidades y deseos, de las *desesidades*, que las tres, desde áreas, departamentos y asignaturas dispares, hemos identificado y puesto en común a través de nuestros años como docentes jóvenes o recién incorporadas a la universidad pública (y, por tanto, precarizadas), y siempre desde nuestro compromiso académico y político con los feminismos.

De hecho, si bien las que aquí escribimos nos conocimos *en* la academia, desde luego fueron nuestras complicidades feministas (des/encarnadas) las que tejieron nuestra confianza e intimidad como compañeras (de la academia y de la vida) y, también, las que nos han habilitado para mirar con más cuidado(s), de otras formas, la docencia y la investigación (y a nosotras mismas como *sujetas* de/a estos procesos). En *Enseñar a transgredir*, bell hooks reivindica los feminismos como fundamento de pedagogías comprometidas, críticas y transformadoras (también desafiantes y *complejizantes*) que buscan proporcionar “bienestar”, libertad y “poderío” tanto al alumnado como a las, los y les docentes (2021, p. 37). Nosotras, en la academia feminista de los trabajos *cuidados*, nos encontramos las unas a las otras y, como cuenta Mar Gallego Espejito, también encontramos nuestro sitio:

“Para mí, la academia feminista supuso curar mi inseguridad y mi falta de autoestima. [...] las academias feministas deben fomentar esto. Deben ser un lugar en el que las mujeres y las identidades disidentes — que nunca somos reconocidas en el discurso y en ninguna estructura de poder— encontremos nuestro sitio”. [2020, pp. 21-22]

1.1. LOS VICIOS DE LA ACADEMIA Y LAS *DESESIDADES* FEMINISTAS

Sostenemos que el carácter transdisciplinar y feminista de las que aquí llamaremos *desesidades* compartidas, y las consiguientes propuestas imaginadas y/o practicadas por nosotras para calmar/colmar dichas *desesidades*, no solo tiene sentido y fundamento científico, sino que, además, es deseable y necesario en la medida en que el sistema universitario del Estado español, especialmente en el ámbito de la docencia, presenta carencias alarmantes. En relación con la integración, transversalización y legitimación de la perspectiva crítica de género y los estudios feministas (en sus formas teóricas, epistemológicas y metodológicas), incluso al reconocimiento de las propias mujeres (y, por supuesto, de otras identidades más allá del binarismo heteronormativo) como expertas y referentes. Así lo exponen, por ejemplo, trabajos desde diversas áreas como *¿Dónde están las mujeres? Revisión crítica desde la perspectiva de género de los Grados en Comunicación de la Universidad de Sevilla* (Sánchez-Ramos *et al.*, 2021), “DIY: Towards feminist methodological practices in social research” (“Hazlo tú mismx: Hacia prácticas metodológicas feministas en la investigación social”) (Biglia y Bonet i Martí, 2017), la *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español* (Agenjo-Calderón *et al.*, 2020), o “La perspectiva de género en la formación inicial docente” (Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner, 2020).

Como también señalan estos y otros estudios, la estructura organizativa y (economía) política del propio sistema universitario reproduce la estratificación sexista de nuestra sociedad y adolece de dinámicas y, casi diríamos, tradiciones de segregación horizontal y vertical. Aunque nosotras no entraremos a analizar estas relaciones de poder y discriminación que resultan tan evidentes a primera vista, sí queremos decir que, pese a las intenciones declaradas en los últimos años por acabar con la desigualdad de género en el ámbito universitario, estas cuestiones de desigualdad académica y laboral no han recibido la atención (ni la intervención) necesarias. Cuenta de ello dan trabajos como los de Sonia Reverter-Bañón en torno al “capitalismo académico” y los rankings universitarios globales en la medición de la igualdad de género (2021),

el de Nazareth Gallego Morón sobre “el laberinto de cristal en la academia española” (2021) o *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*, de Arantxa Elizondo Lopetegui, Ainhoa Novo Arbona y María Silvestre Cabrera (2010), uno de los primeros estudios estatales sobre esta cuestión. En 2010, las autoras concluyeron que “la asunción por parte de las direcciones de la responsabilidad sobre las distancias de género existentes dentro de las universidades *era* un hecho novedoso”. El estudio evidenció diferencias entre Comunidades Autónomas sobre la implementación de los Planes de Igualdad, así como un escasísimo apoyo económico que, en sus palabras, denotaban “una débil apuesta por la igualdad desde los órganos de dirección”. Más recientemente, Novo, Silvestre y Elizondo, junto con Eva Hernández, denunciaban que, aún hoy, “los estudios sobre políticas de igualdad en las universidades en España no son muy numerosos” (2017).

Las desigualdades y discriminaciones en los contenidos y en la organización de la enseñanza universitaria se retroalimentan y así lo expresan Tània Verge Mestre y Alba Alonso Álvarez (2017):

“A pesar del prolífico marco normativo sobre perspectiva de género en las instituciones académicas [Alonso, 2015], los sesgos de género siguen operando en las políticas universitarias, incluyendo las prácticas de contratación, promoción y conciliación [Mason y Goulden, 2004]; la evaluación de la productividad académica [Wennerås y Wold, 1997]; o la asignación de responsabilidades de dirección y de gestión [Monroe et al., 2008]¹. La investigación y la docencia no resultan una excepción y adolecen también de numerosos sesgos de género [Grünberg, 2011]. Todo ello configura un “currículum oculto” cuyo aprendizaje se basa en normas no escritas, como símbolos, prácticas y rutinas, que reproducen de manera inconsciente las creencias sociales dominantes respecto a los roles de género y al estatus otorgado a hombres y mujeres, contribuyendo de este modo a sostener la desigualdad”. [Margolis, 2001]

A la luz de los datos disponibles y de nuestra propia experiencia, consideramos no solo importante, sino también necesario reflexionar sobre las aspiraciones y las estrategias de las que disponemos —o que podemos plantear creativamente— las docentes universitarias situadas en(tre) las ciencias sociales críticas desde los feminismos, por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por la dominación de la mirada,

las prácticas y los sujetos androcéntricos en la cultura científica y académica. Porque una enseñanza universitaria en la que las experiencias, las voces y los saberes de las mujeres y de otros sujetos vulnerabilizados son sistemáticamente obviados debe ser considerada de baja calidad y, además, preocupante en la medida en que refuerza los peligros de “la historia única” de los que habla Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Y, en segundo lugar, porque “el conocimiento es siempre un proceso social que sirve a objetivos políticos” (Pérez-Orozco, 2014, p. 58) y porque “enseñar es un acto performativo” (hooks, 2021, p. 32) —en síntesis, el conocimiento es político y tiene fuerza performativa—. Por lo tanto, sus silencios, sus vacíos y sus inercias generan efectos normativos sobre el alumnado, en particular, y sobre la sociedad, en general.

Hablar sin pudor ni complejos de esto implica, por un lado, evitar la romantización de la academia (incluso de la apellidada “feminista”) y reconocerla, *también*, como centro de conflicto, precariedad, soledad, dolor y resistencias; y, por otro, arrastrar necesariamente a la conversación cuestiones sobre trabajos y empleos (invisibles, inestables, mal/no-pagados), (des)cuidados y violencias patriarcales, política y gestión público-administrativa, meritocracia neoliberal, configuración del sentido común y los relatos hegemónicos... Estas páginas no pueden asumir tal ambición de hablar de/por todo(s), pero sí quieren contribuir a la discusión que muchas compañeras, desde muchos (no)lugares, vienen urdiendo en torno a la academia feminista y a la que llamamos innovación docente feminista (en adelante, IDF).

2. OBJETIVOS

Desde las experiencias comunes y la mirada transdisciplinar y feminista de sus autoras, este trabajo tiene un ánimo más exploratorio y aproximativo (de boceto o maqueta, si se quiere) que sofisticadamente teórico, exhaustivo o sistemático. Y quiere servir, asimismo, como espacio propositivo y punto de encuentro, identificación y discusión para quienes se encuentran transitando la academia, tanto desde sus pupitres como desde sus despachos y laboratorios. Con este espíritu, nos planteamos tres objetivos principales.

El primero, reflexionar críticamente sobre la noción de IDF. Para ello, surgieron una serie de preguntas clave que compartimos a continuación y que, creemos, vale la pena presentarlas así, como preguntas, para que sus posibles respuestas estén abiertas a la discusión o debate. Para empezar, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿cómo podemos definir o articular la IDF y qué queremos hacer con ella? ¿Cuáles son nuestros objetivos como docentes feministas? Hacernos esta pregunta implica, también, pensar sobre qué queremos y podemos hacer de y con el modelo o sistema de enseñanza universitaria actual a través, precisamente, de la IDF.

Una segunda duda nos abordó: ¿a qué nivel o en qué espacios del conocimiento queremos y podemos aplicar la IDF? Es decir, ¿podemos implementar la IDF de manera parcelada o estratégica en algunas de estas dimensiones, o preferimos —y podemos— aplicarla a nivel epistemológico, metodológico, teórico y empírico en nuestra enseñanza?

A continuación, nos preguntamos: ¿concentramos la aplicación de la IDF en materias específicas de género, o deseamos/podemos transversalizarla? Es más, ¿podríamos implementarla más allá de asignaturas optativas o proyectos de innovación docente con perspectiva de género para hacerlo, por ejemplo, en materias obligatorias o troncales tradicionalmente conocidas como “duras” y en las que suele evidenciarse con más fuerza la dominación androcéntrica?

Y, finalmente, la pregunta que creemos clave, y que apunta hacia la trascendencia de la IDF más allá de las aulas universitarias y la voluntad individual de cada docente. Nosotras, como otras muchas compañeras, nos preguntamos: ¿es realmente posible aplicar esta IDF e intervenir en el sistema y las rutinas docentes universitarias en el marco de una academia que está intensamente neoliberalizada y precarizada?

El segundo y tercer objetivos de este trabajo mantienen una íntima correspondencia. Con el segundo, queremos mapear y poner nombre a esas *desesidades* transversales o transdisciplinares detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios en los que hemos participado como alumnas y ahora, también, como docentes. Este mapeo no es otra cosa que la puesta en común de las necesidades y deseos que

hemos detectado en nuestra experiencia *situada* como profesoras e investigadoras. Y, finalmente, el tercero de nuestros objetivos parece querer satisfacer, aun de urgencia y con carencias, tales *desesidades* identificadas anteriormente y compartir propuestas (imaginadas y/o experimentadas) para poder implementar o, al menos, infiltrar la innovación docente desde los feminismos. En este sentido, esta colección de experiencias vendría a funcionar como una suerte de propuesta de mínimos, a partir de la cual fundamentar y desplegar entre todas proyectos de innovación docente más complejos y ricos y, fundamentalmente, transformadores.

3. EXPERIENCIAS AUTORREFLEXIVAS: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

Como ya matizábamos en el apartado anterior, estas páginas no pretenden ofrecer un estado de la cuestión exhaustivo o *científico al uso* de los puestos que las mujeres y otras identidades disidentes ocupan en el organigrama universitario o de la integración de los estudios feministas y de género en las universidades públicas del Estado español (existen estudios magníficos sobre estos asuntos, algunos de ellos referenciados en la bibliografía). Y, como también aclarábamos en la introducción, lo que pretendemos con este trabajo es ordenar las palabras que hemos puesto a nuestras inquietudes como docentes feministas compartidas en primera persona (del singular y del plural) y en conversatorios académico-profesionales más o menos informales. Hacemos, por tanto, una defensa abierta del valor *científico* de las experiencias de las mujeres fundamentada en tres pilares feministas. Por un lado, el de los “conocimientos situados” de Donna Haraway, entendidos como la “objetividad encarnada [y] feminista” que reconoce el conocimiento como siempre “*marcado*” por la posición de los sujetos que intervienen en su producción (1995, pp. 324, 188). En segundo lugar, la “Teoría del punto de vista” de Sandra Harding (2004) y su reformulación desde un “enfoque postmodernista” (1991, p. 49), que defiende la generación de conocimiento científico más completo y afinado a partir de la interpretación feminista de las experiencias de las mujeres. Finalmente, la que Mari Luz Esteban Galarza llama “antropología encarnada” o “antropología

desde una misma” completa esta tríada epistemológica-teórica, en cuanto que nos legitima tiernamente a “hablar de y desde una/o misma/o, partir de la propia experiencia, de las propias contradicciones, conflictos y placeres, no despojarse del propio cuerpo, ni censurarlo” (2004) —esto es, habitar el asunto mismo sobre el que se reflexiona y escribe con todas sus consecuencias y complicaciones (Bordo, 2008)—. También bell hooks reclama esta reparación del cuerpo (en concreto, del cuerpo generizado de la investigadora y docente) en el contexto universitario —donde tiende a acomplejarse y/o invisibilizarse en pos/pro de la manoseada objetividad androcéntrica—, así como la urgencia de aprender a “entrar en el aula «enteras» y no como «espíritus incorpóreos»” (2021, p. 215).

Elegimos y defendemos este acercamiento metodológico a la realidad que queremos describir y analizar por varios motivos. De una parte, por ser una aproximación a la IDF a través de nuestras experiencias docentes en primera persona que busca poner sobre la mesa compartida de la academia feminista las *desesidades* identificadas por cada una de nosotras y que, al mismo tiempo, encuentran resonancia entre ellas y con las de otras muchas compañeras. Pensamos que el mapeo resultante (en su sentido de identificar y *situar*) puede ser un punto de partida para profundizar en un futuro sobre la IDF con otras docentes universitarias, así como con el propio alumnado. En segundo lugar, porque partimos de un posicionamiento feminista y, como Donna Haraway, “con otras muchas feministas, [queremos] luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar” (1995, p. 329). Y queremos hacerlo también en el aula, tanto con la selección de conocimientos como con las formas de compartirlos. En este sentido, nos oponemos a invisibilizar la manera en que se *realiza* la ciencia, siempre desde algún lugar, aunque no sea explicitado. Nos negamos a reproducir (al menos, conscientemente) los mecanismos por los cuales se han escrito *La Historia* y *La Ciencia* desde una supuesta neutralidad incorpórea que nunca ha existido.

A nuestro parecer, la conjunción de estas estrategias teórico-metodológicas se enmarca en lo que Laura Martínez-Jiménez reclama como una *epistemología feminista de la conciliación*, en la que las tensiones entre las orillas feministas de la modernidad y la posmodernidad (y sus respectivos vicios y silencios), en lugar de restarse y anularse entre sí, se enredan críticamente de maneras tan conflictivas como posibilitadoras y, sobre todo, nos facilitan *mirar bien* la complejidad y diversidad de nuestras realidades, partiendo de la denuncia y la derogación del paradigma androcéntrico (2019). Este compromiso conciliador pretende conservar la utilidad político-científica de nociones clave como “género”, “mujer(es)” o “patriarcado”, de análisis estructurales o sistémicos y de identificaciones y solidaridades transversales, y conjugarlas con el reconocimiento de las particularidades y diferencias intragénero, con la interseccionalidad y la *fluidéz arraigada* de nuestras existencias y procesos vitales/identitarios y con el valor de los relatos y experiencias. Por tanto, en palabras de nuestra compañera, tal posicionamiento epistemológico implica

“Enfrentar el relato único sobre «las mujeres» a partir de sus diversas experiencias; explorar las distintas experiencias encarnadas para conectarlas y analizarlas en contexto, esto es, sujetas a las relaciones estructurales de poder; sustituir el privilegio epistémico automático por una preferencia crítica y argumentada por las experiencias y relatos de [certainas] mujeres; y poner en valor las experiencias y relatos de la propia investigadora para orientar el estudio y, también, exponer los privilegios y limitaciones de su punto de vista”. [Martínez-Jiménez, 2019, pp. 58-59]

En este sentido, y en el contexto de este trabajo, nos interesa especialmente el valor y la práctica de la autorreflexividad, tanto desde una perspectiva epistemológica-metodológica como desde su reivindicación como fundamento ineludible para la IDF. Johanna Oksala habla de “auto-reflexividad radical”, entendida como “un cuestionamiento reflexivo de la propia experiencia” (2014), como una suerte de toma de conciencia crítica de una misma, de nuestra situación en el mundo. Esto implica reconocer que el trabajo aquí presentado no es fruto sino de nuestra experiencia situada como profesoras e investigadoras jóvenes, de clase trabajadora y precarias en/del sur del Estado español, pero

también como cis-mujeres blancas del Norte global, universitarias, *capacitadas*¹⁷³, con redes familiares y sin personas con necesidades intensivas de cuidados a nuestro cargo¹⁷⁴, es decir, como mujeres en una posición de “privilegio relativo” (Martínez-Jiménez, 2019, 57).

A partir de esta toma de autoconciencia o auto(re)conocimiento crítico, que expone las potencialidades y las limitaciones de nuestro quehacer académico, podemos aprehender, generar y compartir conocimientos de manera más honesta y, creemos también, más rigurosa —esto es, exponiendo y desactivando la falacia de la objetividad, la asepsia y la extirpación de lo personal/humano de la ciencia androcéntrica—. Así, las investigaciones encarnadas y autorreflexivas no deberían identificarse de forma sistemática como prácticas laxas, poco científicas o incluso ilegítimas (Hochschild, 2008; Oksala, 2014). Como sostiene Arlie Russell Hochschild, necesitamos y debemos “poner a prueba nuestros pálpitos de múltiples maneras” y “cuestionar nuestros valores continuamente”, pero tal posicionamiento (auto)crítico no debería suponer la

¹⁷³ Todas las personas somos diversas funcionalmente y disponemos de o desarrollamos capacidades que nos hacen más o menos aptas, hábiles o talentosas para según qué prácticas. Por tanto, hablar de personas “capacitadas” nos parece insatisfactorio. Primero, porque este vocabulario reproduce una idea absoluta y definitiva de lo que significa *ser-capacitada*, en la que difícilmente caben los malestares o condiciones incapacitantes transitorias o sobrevenidas (como una depresión o una experiencia de violencia machista). En segundo lugar, porque esta forma de nombrarnos plantea una falsa oposición y una dicotomía perversa entre personas que disponen de salud integral y plenas facultades físicas, psicológicas y relacionales (a las que presuponemos *capaces de* y *capacitadas para* todo) y personas con “diversidad funcional manifiesta”, terminología que propone Nadia Domínguez Pascuales (2018). Tomando sus palabras, “ninguna persona tiene «la capacidad disminuida». [...] lo que sucede es que existen entornos que «discapacitan»” (2018, p. 9).

¹⁷⁴ Todas las personas somos (inter)dependientes y vulnerables y requerimos de cuidados a lo largo de nuestra vida (Agenjo y Rodríguez-Modroño, 2016). Sin los cuidados cotidianos la vida no sale adelante; de esto saben nuestras madres y abuelas, también nuestras amigas y *comadres* (como reclama Mar Gallego [2020]), y la economía feminista, desde su campo político y académico de influencia, así lo viene reclamando a través de los trabajos de Astrid Agenjo Calderón, Lina Gálvez Muñoz, Paula Rodríguez Modroño, Amaia Pérez-Orozco, Sandra Ezquerro o Cristina Carrasco Bengoa, por nombrar solo a algunas de sus valiosas representantes. Sin embargo, esta necesidad de cuidados se intensifica en determinadas etapas vitales como la infancia, la vejez, la enfermedad, el duelo emocional o la vulnerabilidad material (Agenjo y Rodríguez-Modroño, 2016), así como en condiciones o entornos concretos que discapacitan, retomando la idea de Nadie Domínguez Pascuales (2018).

renuncia a la orientación que tales pálpitos y valores pueden ofrecer en el ejercicio científico (2008, p. 18).

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. REFLEXIONANDO SOBRE LA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA

Compartir reflexiones y experiencias a través de campos diversos de la investigación y la enseñanza, aunque siempre enraizadas en el compromiso feminista, nos ha permitido aproximarnos a una reflexión sobre la integración de los feminismos en la docencia desde nuestras propias inquietudes e intuiciones comunes y encarnadas, en lugar de acceder *intelectualmente* a la cuestión, es decir, a través de la investigación tradicional fundamentada en la lectura sistemática y la discusión de la bibliografía de referencia. Por tanto, desde el marco metodológico-epistemológico de las experiencias autorreflexivas, compartimos en este apartado las que podríamos considerar claves maestras de la IDF.

En primer lugar, creemos que la aspiración fundamental de la IDF debe ser generar relaciones, convivencias y espacios seguros y de cuidados compartidos para todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario; y, en particular, entre profesorado y alumnado y entre el propio alumnado, dentro y fuera del aula y del campus. En otras palabras, la IDF se fundamenta en una rehumanización de la enseñanza, entendiendo que esta no es un proceso mecánico, unidireccional y frío por el que el profesorado deposita unos contenidos estrictamente científicos o profesionales *en* el alumnado, sino una práctica comunicativa y relacional entre sujetos con roles activos y agentes, con intereses y condiciones diversas, que nos forma y conforma precisamente como las personas que somos. Este planteamiento rompe radicalmente con dos pilares básicos de la pedagogía tradicional que critica la propia bell hooks (2021): por un lado, con la identificación del alumnado como un ente abstracto y pasivo al que se le presupone un rol de consumidor/cliente con derecho a recibir/exigir (in)formación en el marco del que Paulo Freire llama “«sistema bancario»” de la educación (hooks, 2021, p. 35), íntimamente relacionado con la progresiva e intensa neoliberalización de la academia (Muñoz-Rodríguez y Santos,

2017); y, por otro, con la idea de que las, los y les docentes son los responsables únicos y últimos de la buena marcha de las clases y de una convivencia sana y enriquecedora, una falacia que hooks desmiente al reclamar la plena implicación del estudiantado como requisito indispensable para construir y sostener una comunidad de aprendizaje.

Estrechamente relacionada con la propuesta anterior, creemos que la IDF debe partir no solo del reconocimiento respetuoso y (re)habilitante *entre* docentes y estudiantes que también reclama bell hooks (2021), sino, además, de una voluntad de auto(rre)conocimiento o reflexividad crítica que nace *en/del* propio profesorado y alumnado y que se pone en común con el resto de la comunidad de aprendizaje. Es decir, se trata de (re)conocer, explicitar y compartir la posición desde la cual cada quien habla y se relaciona en el aula (y más allá de ella), responsabilizándonos de los efectos sobre la convivencia y sobre el propio aprendizaje de las desigualdades y los privilegios, también de las riquezas y potencialidades, derivadas de nuestras condiciones de vida y nuestra situación en el entramado de relaciones de poder (atendiendo al género, la clase, la raza/etnia, la sexualidad, la condición migratoria, el estatus administrativo, la diversidad funcional, las oportunidades [in]formativas y la edad, entre otros ejes estructurales de desigualdad).

Por otra parte, en su ánimo de rehumanizar la enseñanza, consideramos que la IDF debe alimentar no solo la capacitación y el espíritu críticos del alumnado (entendiéndolo como conjunto de personas diversas que, por su mera condición, deben poder desarrollarse en términos de independencia intelectual y juicio reflexivo para tomar decisiones), sino también su compromiso ético. Por ello, la IDF no consiste en “añadir mujeres y remover” (Harding, 1986; Hewitson, 1999). Queremos transversalizar y no solo especificar la perspectiva crítica de género y feminista, cuya integración en la docencia, en demasiadas ocasiones, depende de la voluntad, la (in)formación y la sensibilidad del profesorado a título individual, así como suele suponer un gueto o una isla en medio de los conocimientos y formas de aprendizaje normativos. Poner en valor la dimensión ética de las materias y los procesos de enseñanza acerca de alguna manera esa enseñanza a los problemas cotidianos *realmente existentes*, a lo que nos pasa a las personas “fuera” (también

dentro) de la Universidad, y permite al alumnado relacionarse con los conocimientos no como contenidos abstractos, desideologizados o apolíticos y ajenos a sí mismos en los que no pueden intervenir, sino como productos y procesos marcados políticamente, con consecuencias en *la vida real* más allá de las páginas de un libro.

Asimismo —y esto nos parece clave en el actual escenario del que Sonia Reverter-Bañón llama “capitalismo académico” (2021)— la IDF debe trascender la iniciativa o voluntad individual para tejerse como responsabilidad colectiva. Esto implica que, para que haya una innovación realmente feminista e integradora del factor género no podemos señalar actitudes o prácticas individuales de las docentes o del alumnado. Esto es, no podemos individualizar la responsabilidad ni el fracaso de su implementación, especialmente cuando el alumnado no suele acceder a la Universidad con (in)formación de calidad sobre la igualdad de género y los feminismos, y cuando el profesorado, particularmente las jóvenes precarias, no disponen del tiempo y de la seguridad material y profesional suficientes para implementar una IDF sin enfrentar resistencias o incluso deméritos en su currículo y su consideración profesional. Por tanto, la IDF también necesita de la organización y el compromiso colectivos y transversales de profesorado, alumnado, organizaciones y sindicatos y cuerpos institucionales pertinentes.

Finalmente, la academia feminista debe enraizarse en la idea de que la universidad no empieza ni acaba en los límites del campus, y que *Universidad y sociedad* no son entes abstractos y compartimentados, sino organismos vivos que se habitan, se producen y reproducen mutuamente. En este sentido, pensamos que la Universidad pública debe contribuir a generar y compartir “saberes transformadores” (Biglia, 2015, p. 21) con los que poder elaborar “mejores versiones del mundo” para, en palabras de Donna Haraway, “vivir bien en él” (1995, pp. 338, 321) —para vivir vidas que *merezcan la pena y la alegría ser vividas* (ver Pérez-Orozco, 2014, p. 245)—. La academia, por tanto, debe ser un espacio, una experiencia, una convivencia habilitante, de florecimiento humano (como Andrew Sayer reclama para las ciencias sociales críticas [2009]) para todas las personas que se implican en ella, así como para quienes se relacionan (o no) con ella más allá del campus.

Por todo ello, reivindicamos una IDF que persigue y se compromete con una transformación radical del sistema público de enseñanza universitaria. Es decir, empeñada en remover y transformar las tripas del sistema y no solo ponerle parches —aunque en el día a día y en la precariedad de muchas de nosotras estos parches ya marcan una diferencia importante que el propio alumnado nota y agradece, tal y como nos lo hacen saber habitualmente—.

4.2. MAPEANDO DESESIDADES Y ESTRATEGIAS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Reflejándonos en nuestra propia experiencia, una de las primeras reflexiones en la que nos encontramos las tres al principio de este trabajo apuntaba hacia la habitual ausencia o deficiencia de (in)formación, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado, en materia de igualdad de género y, por supuesto, de estudios feministas y otros enfoques críticos o heterodoxos. Como recogen Cristina Miralles-Cardona, María Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner, “la incorporación de la perspectiva de género a la formación inicial docente sigue estando ausente de los planes de estudio e ideario de las facultades de educación” —un juicio extensible al resto de áreas y disciplinas— (2020). Esto dificulta coordinar actividades transversales entre el profesorado o exigir cierto desenvolvimiento al alumnado en materias o proyectos con perspectiva de género. De hecho, las, los y les estudiantes van arrasando carencias e inercias nocivas En relación consu aprendizaje ético, crítico y de género que son difíciles de corregir en cursos posteriores. Ante esto, nos gustaría habitar una Universidad en la que se refuerce la formación especializada de docentes y estudiantes en materia de igualdad, justicia social y teoría crítica, impartida por personal experto. Pensamos, por ejemplo, en cursos cero y de bienvenida para profesorado de nueva incorporación que incluyan la elaboración de guías o dinámicas de clase desde la perspectiva de género o feminista, ecológica, de diversidad funcional y/o de derechos humanos. Proponemos, además, tener la oportunidad de *medir* anónimamente el nivel de conocimiento previo del alumnado en materia de igualdad al inicio de la asignatura, no con el fin de censurar su posible desinformación, sino para,

precisamente, diseñar una estrategia docente adaptada a sus conocimientos y sus inquietudes. De la misma manera, reclamamos que el alumnado pueda evaluar no solo la pericia académica del profesorado, sino también su compromiso y su esfuerzo por generar una convivencia y un aprendizaje igualitarios.

Casi a la par de esta primera reflexión identificamos la alarmante y gravísima invisibilización de las mujeres en las bibliografías básicas y recomendadas de las asignaturas, especialmente de aquellas situadas desde saberes críticos y más allá de la academia europea o anglosajona. Por descontado, todas aquellas identidades o posiciones académicas alternativas al sujeto BBVAh que nombraba María José Capellín quedan, como en el caso de las mujeres, expulsadas de los centros legítimos de la producción y la circulación del conocimiento. Estas bibliografías deben revisarse urgentemente no solo para incorporar más mujeres, sino, sobre todo, para introducir una mirada igualitaria crítica; sabiendo, además, que la integración de la perspectiva feminista en la enseñanza suele arrastrar positivamente otras miradas críticas como la ecologista, la antirracista, la anticapitalista o la anticapacitista. Una simple estrategia para evidenciar los sesgos androcéntricos de la bibliografía de referencia (así como, por el contrario, para visibilizar las aportaciones de las mujeres) es incluir los nombres de pila de las y los autores citados.

Más allá de esta deslegitimación académica de las mujeres y otras subjetividades no hegemónicas, nuestra forma de expresarnos y presentar los contenidos en el aula también puede contribuir, aun involuntariamente, a distorsionar o simplificar la diversidad social, en general, así como la de la propia clase y su alumnado, en particular. En concreto, cuando elegimos determinadas palabras para referirnos a colectivos vulnerabilizados, cuando utilizamos según qué fórmulas y dinámicas para tratar *al* alumnado (y no *con* este) o cuando utilizamos unos ejemplos y no otros, unas voces y experiencias y no otras, para ilustrar las teorías de nuestros temarios. Ante las perversidades de la lengua normalizada y normativizada de las que también alerta bell hooks (2021), necesitamos integrar el uso de un lenguaje inclusivo, no violento y no discriminatorio (también no normativo/izado), que no es sino una

capacidad “técnica” derivada de relaciones y dinámicas inclusivas, no violentas y no discriminatorias que deben articular la docencia.

Por otro lado, partiendo de nuestra *desesidad* feminista de replantear la docencia como una interrelación, el aula (en su sentido más extenso) debe reconocerse como un espacio cotidiano de relaciones interpersonales. Para ello, proponemos las siguientes estrategias. Para comenzar, nos parece siempre útil dedicar la primera sesión de una asignatura tanto a la presentación de la docente —su *background* formativo y personal y su visión y orientación de la materia—, como a la presentación de toda la clase, de manera que podamos empezar a conocernos y convivir más allá de nuestros nombres, currículos y notas. Con este fin, se pueden realizar dinámicas como, por ejemplo, los nombres encadenados, añadiendo la cuestión “¿cómo estás?” para que el alumnado comience un proceso de autoconocimiento identificando sus propias emociones. Por nuestra experiencia, el *feedback* de los grupos que practican estas dinámicas es muy positivo, exponiendo, en muchos casos, que es la primera vez que alguien les pregunta por su estado de ánimo o que pueden/tienen que detenerse a identificarlo.

También puede facilitar la convivencia y la buena marcha de la asignatura que las, los y les docentes preguntemos al alumnado, si se prefiere de manera anónima mediante un formulario en línea, si hay alguna circunstancia o condición que les vulnerabilice respecto a sus compañeras o que les impida seguir las clases de manera satisfactoria, independientemente de que la Universidad reconozca tal condición formalmente. Por ejemplo, en el ámbito anglosajón se está normalizando preguntar al alumnado por los pronombres con los que prefiere ser identificado para respetar su identidad de género. Otro ejemplo lo representan las alumnas víctimas de violencia machista o el estudiantado con responsabilidades de cuidados que desean seguir las clases a un ritmo adaptado, de igual manera que el alumnado con diversidad funcional puede solicitar la adaptación de clases y exámenes.

Asimismo, identificamos la necesidad urgente de formación en habilidades sociales, tanto entre profesorado como estudiantado; una formación que nos permita aprender a relacionarnos de manera igualitaria y respetuosa y a comunicarnos, además, de forma efectiva. Hablamos,

por ejemplo, de saber cómo redactar correos electrónicos profesionales o académicos, cómo implementar dinámicas de grupo que nos ayuden a trabajar mejor con otras compañeras o cómo intervenir en clase o en el marco de un debate sin silenciar a otras personas, además de aprender a respetar el derecho a desconexión digital y, también, cuestiones relativas a la netiqueta (usos y normas de comportamiento en entornos digitales). De esta manera, no solo mejoraremos la convivencia en el aula, sino que también nos dotaremos de herramientas para aprender a trabajar verdaderamente en colectivo, de manera orgánica e integrada, en lugar de fomentar la competitividad individualista y la intensificación de la jerarquía profesorado-alumnado.

Siguiendo con este planteamiento de la docencia y el aprendizaje como un proceso comunicativo de intercambio, también reclamamos la implementación de herramientas de comunicación efectivas. Asumiendo la existencia de relaciones de poder y jerarquías entre profesorado y alumnado, nos parece relevante evidenciar en clase, incluso construir en colectivo, los términos (respetuosos, cómodos y posibilitadores) de la relación y de la comunicación entre estudiantes y docente, especialmente en el caso de las profesoras jóvenes precarias, quienes no pocas veces vemos que nuestra legitimidad, nuestros conocimientos y nuestra propia dignidad como personas se ven disminuidas en comparación con la autoridad (incluso el temor) que despierta entre el alumnado la clásica figura del catedrático blanco que imparte lecciones magistrales. Posibilitar canales y dinámicas comunicativas saludables entre alumnado y profesorado permitirá, por ejemplo, que el alumnado pueda proponer actividades prácticas que les parezcan motivadoras y a través de las cuales se comprometan crítica y activamente con la asignatura, o que nos comuniquen con confianza sus inquietudes sobre la materia, permitiéndonos implicarnos en mayor medida y de manera más afinada y satisfactoria en su proceso educativo.

Finalmente, tratando de recuperar en la práctica la dimensión ética del conocimiento, creemos firmemente que las clases deben ser espacios en los que no se tolere la intolerancia, es decir, las actitudes e intervenciones de profesorado y alumnado que atenten contra los derechos humanos, la igualdad, la dignidad y la convivencia democrática. A este

respecto, es importante que las, los y les docentes expliquemos por qué no debemos tolerar estos comportamientos, cuáles son sus repercusiones sociales y humanas (por ejemplo, exponiendo la conexión de planteamientos xenófobos o racistas más o menos velados con la experiencia histórica del fascismo), así como que nos presentemos ante el estudiantado como personas de confianza a las que acudir si sienten que sus derechos o los de otras compañeras se están vulnerando. La diversidad de género, etnia o procedencia, capacidad, edad u orientación sexual, así como las condiciones sociomateriales de alumnado y profesorado no deben obviarse acríticamente, generando más desigualdad, ni tampoco ser utilizadas de manera discriminatoria. Planteamos a continuación algunas estrategias interesantes para recuperar la dimensión ética de la enseñanza.

En primer lugar, el profesorado debería exponer las relaciones y dinámicas de poder que se establecen en la enseñanza universitaria pública, especialmente entre profesorado y alumnado, dotando al estudiantado de la información y las herramientas necesarias para su empoderamiento como sujetos críticos en su proceso formativo. Esto implica, por ejemplo, informarles sobre sus derechos y sus posibilidades de organización, movilización e intervención activa como estudiantes (consejos de estudiantes, participación en consejos de departamento, elecciones, organización autónoma de actividades...). De la misma manera, supone recordarles activamente que ningún docente puede abusar de su condición como tal para humillarles, incomodarles o coaccionarles.

Es particularmente importante establecer dinámicas de clase en las que todas las personas se sientan con la libertad, la comodidad y la seguridad suficientes para utilizar su voz y compartir opiniones y experiencias, siempre que estas respeten los límites del debate anteriormente explicitados. Además, creemos que, con esta práctica, podemos favorecer, aunque sea de manera indirecta, la participación de personas que habitualmente no intervienen en clase o lo hacen menos, como las mujeres.

Además, el profesorado debe evidenciar que todas las teorías o escuelas de pensamiento vistas en clase, como las opiniones, tienen un trasfondo político o ideológico, aunque este intente disimularse o se haga pasar

por conocimiento objetivo, de manera que no todas las teorías o propuestas científicas y sus autores tienen ánimo de ser igualitarias o no discriminatorias. Es decir, no siempre vamos a tener la oportunidad de intervenir en los contenidos de nuestras asignaturas para proponer una bibliografía básica feminista y crítica que genere procesos de enseñanza y saberes transformadores y éticos, pero sí podemos exhibir en clase que los contenidos de los manuales, los grandes autores y los aprendizajes que se suponen básicos en una materia también están condicionados por las relaciones de poder.

Por último, podemos aprovechar las actividades prácticas de las asignaturas para proponer al alumnado proyectos que, por su temática o su ejecución, refuercen su capacitación crítica, ética y humana, así como que, durante su desarrollo o su presentación ante la clase, permitan al grupo expresarse, (re)conocerse y conectar a nivel personal, pudiendo debatir entre todas temas que trascienden el currículo oficial de la asignatura, pero que, igualmente, pueden abordarse a través de ella (especialmente, asuntos de actualidad en medios de comunicación e inquietudes propias de su generación). En este sentido, nuestra experiencia nos ha demostrado que trabajar con el alumnado temáticas como la salud mental, la violencia machista o la LGTBIQ+fobia alimenta su motivación, su creatividad y su aprendizaje orgánico.

5. CONCLUSIONES

Con estas páginas hemos querido compartir nuestras *desesidades* feministas en torno a la enorme responsabilidad (y lo que también debería ser el enorme placer) de la docencia pública universitaria, así como nuestras inquietudes (aquí traducidas a preguntas de investigación) sobre la definición e implementación de la IDF. A modo de conclusión, podríamos responder tentativamente a estas preguntas reconociendo, en primer lugar, que la IDF aspira a hacer de la enseñanza y del aula espacios seguros y de cuidados compartidos, en los que rehumanizar el aprendizaje y poner en valor las relaciones interpersonales; que parte de una voluntad de auto(re)conocimiento o reflexividad del profesorado y el alumnado; que alimenta no solo el espíritu crítico, sino

también el compromiso ético del estudiantado; que trasciende la iniciativa o voluntad individual para tejerse como responsabilidad colectiva; que, más allá de los proyectos docentes, persigue y se compromete con una transformación radical del sistema de enseñanza universitaria; y que, en esta misma línea, cuida la interrelación universidad-sociedad y cree en los procesos de aprendizaje-enseñanza como palancas críticas para la transformación de nuestras comunidades de convivencia.

No queremos poner punto final sin recordar y reivindicar que la IDF requiere de unos tiempos y unos cuidados que las dinámicas académicas actuales, radicalmente neoliberalizadas (en cuanto individualista, competitivas, excluyentes y productivistas), no permiten. La Universidad pública no debe transformarse a costa del bienestar, el tiempo y la ilusión de docentes jóvenes que, además de tener que cumplir con los méritos abusivos que se exigen para estabilizarse y progresar profesionalmente, dedican recursos de los que muchas veces ni siquiera disponen (entre ellos, sobre todo, tiempo, dinero y energía) a actualizar y cambiar temarios, plantear nuevas actividades, relacionarse con el alumnado y satisfacer sus necesidades... Así, la intensa precariedad del personal docente e investigador —especialmente del joven, transdisciplinar y heterodoxo— y la resistencia al cambio de quienes ocupan posiciones de poder en la academia y la política actúan como mecanismos de autocensura del profesorado crítico, de reproducción de las relaciones de poder en la Universidad y de pauperización de la calidad de la enseñanza que no solo repercuten en el alumnado, sino, muy preocupantemente, en el conjunto de nuestras sociedades.

6. REFERENCIAS¹⁷⁵

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009, julio). Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story [video]. TEDGlobal 2009. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Agenjo-Calderón, Astrid, Costanzo Talarico, MGiulia, Gallego-Morón, Nazareth, Martínez-Jiménez, Laura y Tejado Montero, Laura (2020). Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español. *Economistas Sin Fronteras*. https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2020/11/LIBRO_DIGITAL_I-DSSEE_ECOSFRON.pdf
- Agenjo Calderón, Astrid y Rodríguez-Modroño, Paula (2016). Los cuidados a las personas “independientes” en España y Andalucía. En Lina Gálvez Muñoz (Dir.), *La economía de los cuidados* (pp. 187-212). Deculturas.
- Biglia, Barbara (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán Serrano, Matxalen Legarreta Iza, Gloria Guzmán Orellana, Iker Zirion Landaluze y Jokin Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Hegoa.
- Biglia, Barbara y Bonet i Martí, Jordi (2017). DIY: towards feminist methodological practices in social research. *Annual Review of Critical Psychology*, 13, 1-16. <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2017/08/arcpcbarbarab.pdf>
- Bordo, Susan (2008). Cassie’s hair. En Stacy Alaimo y Susan Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 400-424). Indiana University Press.
- Domínguez Pascuales, Nadia (2018). Las personas con diversidad funcional manifiesta en el ámbito político. Especial referencia a la situación de las mujeres [Tesis Doctoral, Universidad de Navarra]. Repositorio institucional DADUN. <https://hdl.handle.net/10171/56389>
- Elizondo Lopetegui, Arantxa, Novo Arbona, Ainhoa y Silvestre Cabrera, María (2010). Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas. Instituto de la mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/igualdadUniversidades.pdf>

¹⁷⁵ Hemos querido adaptar las normas APA (7ª edición) para visibilizar el segundo apellido de las, los y les autores, así como sus nombres de pila.

- Esteban Galarza, Mari Luz (2004). Antropología encarnada. *Antropología desde una misma*. Papeles del CEIC, 12, 1-21.
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12093/11015>
- Gallego Espejito, Mar (2020). Como vaya yo y lo encuentre. *Feminismo andaluz y otras prendas que tú no veías*. Libros.com.
- Gallego Morón, Nazareth (2021). El laberinto de cristal en la academia española. Un análisis de género de sus causas, por categorías académicas y ramas de conocimiento [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio institucional RIO. <http://hdl.handle.net/10433/10403>
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra (2002). ¿Existe un método feminista? En Eli Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harding, Sandra (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate. En Sandra Harding (ed.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 1-16). Routledge.
- hooks, bell (2021). Enseñar a transgredir. *La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Hernando Gonzalo, Almudena (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz Editores.
- Hewitson, Gillian J. (1999). *Feminist Economics: Interrogating the Masculinity of Rational Economic Man*. Edward Elgar Pub.
- Hochschild, Arlie Russell (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Martínez-Jiménez, Laura (2019). La mística del postfeminismo neoliberal en el escenario (post)recesivo [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio institucional RIO. <http://hdl.handle.net/10433/7039>
- Miralles-Cardona, Cristina, Cardona-Moltó, María Cristina y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>

- Muñoz-Rodríguez, David y Santos Ortega, Antonio (2017). Las cárceles del capital humano: trabajo y vidas precarias en la juventud universitaria. *Recerca*, 20, 59-78. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2017.20.4>
- Novo, Ainhoa, Silvestre, María, Martínez Hernández, Eva y Elizondo, Arantxa (2017, 20-22 septiembre). Ranking de Igualdad de Mujeres y Hombres en las Universidades Españolas [ponencia]. XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidade de Santiago de Compostela, España.
- Oksala, Johanna (2014). In defense of experience. *Hypatia*, 29(2), 388-403. <https://doi.org/10.1111/hypa.12053>
- Pérez-Orozco, Amaia (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. *Traficantes de sueños*.
- Reverter-Bañón, Sonia (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 271-281. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.72331>
- Sánchez-Ramos, María, Cabreja Piedra, Regla Ismaray, Liberia Vayá, Irene y Zurbano Berenguer, Belén (2021, 24-25 junio). ¿Dónde están las mujeres? Revisión crítica desde la perspectiva de género de los Grados en Comunicación de la Universidad de Sevilla [ponencia]. I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. El impacto de la investigación en el aula. Universidad de Jaén, España.
- Sayer, Andrew (2009). Who's afraid of Critical Social Science? *Current Sociology*, 57(6), 767-786. <https://doi.org/10.1177%2F0011392109342205>
- Verge Mestre, Tània y Alonso Álvarez, Alba (2017, 20-22 septiembre). La ceguera al género en la docencia de la Ciencia Política [ponencia]. XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidade de Santiago

INTERDISCIPLINARIEDAD: EL DERECHO EUROPEO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL

INÉS FERNÁNDEZ-CABA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea (UE) siempre se ha proclamado defensora de los derechos de las mujeres en Europa y en todo el mundo, desde el momento de su fundación. De hecho, la igualdad de género se utilizó como narrativa fundacional de la Unión.

No obstante, a pesar de los esfuerzos y la producción que han realizado las académicas feministas, la perspectiva de género sigue siendo marginal dentro del canon de los estudios europeos. Es sorprendente que se siga perpetuando esta situación a día de hoy. Aún más cuando los movimientos sociales exigen el advenimiento de un cambio de rumbo radical en el que la igualdad real sea efectiva para todos los colectivos discriminados —encontrándose entre ellos las mujeres, las personas migrantes, las personas pertenecientes a etnias y aquellas que conforman el colectivo LGTBIQ+—.

Sin embargo, lo que es más asombroso es que actualmente, a la hora de estudiar la situación precaria y subalterna de las mujeres, aún se las siga considerando como una categoría homogénea, fija y limitada. Es decir, se habla de ellas en singular: la mujer. Cuando en realidad las mujeres no podrían ser más diversas. Es decir, las mujeres están interseccionadas por muchos ejes de desigualdad. Estos ejes de desigualdad conllevan que las mujeres tengan experiencias diferentes de discriminación, ya sea por su religión, etnia, origen, orientación sexual.

Ante esto es normal pensar que la UE ha debido responder con efectividad en la toma de medidas para considerar esta realidad. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados en el seno de la Unión, ésta ha venido desarrollando una serie de prácticas políticas de sesgo paternalista con las mujeres pertenecientes a etnias, practicantes de religiones diferentes a la católica¹⁷⁶ y las mujeres migrantes, particularmente con aquellas provenientes de los sures globales.

Y, efectivamente, estas prácticas están enraizadas en el racismo y el eurocentrismo propio del colonialismo imperante de los Estados que en su momento colonizaron a los antepasados de estas personas, imponiendo una serie de saberes, ideas y obligaciones que borrarán mayor o menormente su cultura, tradiciones y ritos. Desde los estudios decoloniales se ha estado criticando estas prácticas, y en la actualidad, se está consiguiendo hacer mella en la conciencia social y en el tejido de la universidad.

Si bien gracias a los movimientos sociales en las redes sociales y a la introducción de saberes tradicionalmente periféricos en la universidad se han puesto en relieve las muchas violencias y discriminaciones que continúan sufriendo cotidianamente ciertos grupos sociales, aún queda mucho camino por recorrer. Por lo que no nos debería extrañar que las personas migrantes —y descendientes de migrantes— que llegan y viven en precariedad en Europa pronto sean mejor escuchados a la hora de exigir el respeto a sus derechos, tal y como ha comenzado a ocurrir con mayor visibilidad en Estados Unidos estos dos últimos años. Y más aún cuando, en estos últimos años, ante las crisis migratorias, el derecho internacional está desempeñando el papel de antagonista de los movimientos migratorios. Es decir, no se están regulando bien las migraciones de personas a nivel internacional. Es más, sólo se autorizan una porción muy reducida de los diversos tipos de movimientos

¹⁷⁶ El debate del velo islámico sigue constituyendo un asunto espinoso dentro de la Unión, en la que hay una variedad de legislación y jurisprudencia entre sus Estados Miembros, ya que sigue imperando el miedo a lo desconocido. Se recomienda consultar el libro de Valentina Faggiani (2020) *La controvertida cuestión del velo islámico. Una perspectiva de género desde el espacio europeo*.

internacionales, contribuyendo al caos y a la inhumanidad que caracterizan a la migración internacional no regulada por ley (Achiume, 2017, p.142).

Consecuentemente, en este análisis veremos qué nos pueden aportar las herramientas de los estudios de género, como la interseccionalidad, y las de los estudios decoloniales en el marco de la Unión Europea.

El recorrido que haremos será el siguiente: en primer lugar, expondremos qué relación hay entre los estudios de género y la Unión Europea; a continuación, desarrollaremos en qué consiste la interseccionalidad y cómo se ha intentado integrar en la Unión Europea; y finalmente, nos acercaremos a los estudios decoloniales para ver qué suponen, cómo se relacionan con los estudios de género y el feminismo y qué cambio pueden significar para los estudios del Derecho de la Unión Europea.

2. OBJETIVOS

Son muchos los motivos que nos pueden llevar a realizar un análisis del uso e impacto positivo de los estudios de género, los estudios decoloniales y la interseccionalidad dentro del Derecho de la Unión Europea. Sin embargo, he decidido condensarlos en dos bloques: un objetivo principal y otro secundario; ambos están intrínsecamente conectados y dependen entre sí a la hora de dar sentido a este trabajo. De hecho, podríamos decir que el objetivo principal acaba fundiéndose en el secundario.

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

A fin de demostrar la importancia de las aportaciones de los estudios de género en el ámbito del Derecho de la Unión Europea, esta investigación tendrá como objetivo principal subrayar la relevancia de las teorías feministas en la consecución de la igualdad real, la erradicación de la discriminación y resolución pacífica de muchos de los conflictos y problemas que acucian actualmente a la sociedad europea —en la que los populismos están tomando cada vez más forma y se está perdiendo el respeto a los valores fundacionales de la Unión (Estado de Derecho, Democracia y los Derechos Humanos)—. Así como el papel que de esta

perspectiva de género a la hora de lidiar con otros asuntos de la Unión¹⁷⁷.

2.2. OBJETIVO SECUNDARIO

Como objetivo secundario, este análisis destacará la importancia de utilizar el concepto de interseccionalidad y la necesidad de tener en cuenta los estudios decoloniales, como claves esenciales que aportan mayor contenido y profundidad a las soluciones que se proponen desde el movimiento feminista para la Unión Europea¹⁷⁸.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este análisis he realizado una revisión bibliográfica, que me ha permitido conectar los objetivos de la investigación en los puntos en los que divergen. Es decir, este análisis trata un tema que suma diversas ramas de conocimiento, por lo que hace de esta investigación un trabajo interdisciplinar. Además, se trata de una investigación feminista, por lo que el enfoque se ha tomado desde el ámbito de los estudios de género.

Asimismo, en este trabajo tuve en cuenta el elemento del contexto en el que se radica la investigación. He optado por un enfoque desde un punto de vista objetivo feminista (Haraway, 1995) en este estudio enmarcado

¹⁷⁷ Como podría ser la integración de la perspectiva feminista y los estudios de género a la hora de elaborar directivas y reglamentos que afecten a derechos fundamentales, ya que estos saberes tienen mucho que aportar y no han sido escuchados hasta hace significativamente poco. Asimismo, estos saberes pueden ayudar a que las instituciones europeas tomen conciencia de las carencias que tienen y den un paso para introducir cambios en sus estructuras, en la representación que hay en éstas y en buscar medidas para cubrir las necesidades de los colectivos más afectados de la sociedad europea. De hecho, el pasado mes de noviembre de 2020, la Comisión Europea presentó *Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025* con el fin de poner un punto y final a las discriminaciones y violencias sistémicas que sufren las personas del colectivo. Más aún ahora con la erosión de la democracia en Estados como Hungría y Polonia en los que el rechazo a los derechos del colectivo es cada vez más notable.

¹⁷⁸ Mientras que el instrumento de la interseccionalidad ya se ha estado tratando de introducir entre las líneas de alguna directiva de la UE (ver Apartado 5.1.2), es cierto que los estudios decoloniales aún no han tenido una amplia bienvenida en el ámbito jurídico de la Unión. Sin embargo, entendemos que se puede hacer una traslación de los saberes que se han ido construyendo en otras ramas de las Ciencias Sociales a la rama jurídica.

en las Ciencias Sociales. Un punto de vista situado¹⁷⁹ donde se incluye el contexto social, económico y político, y además la especificidad histórica desde la que se determina la posición tanto del investigador como del sujeto de estudio. Es decir, he realizado el análisis consciente de la posición de privilegio que ocupó a la hora de investigar y hablar de realidades y discriminaciones que no me atraviesan.

4. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA UNIÓN EUROPEA

Muchas académicas que estudian el Derecho Europeo haciendo uso de la categoría “género”, han denunciado la ceguera en relación con la perspectiva de género y el sesgo masculino existente en este ámbito.

En los procesos, estructuras y actores de la UE ha venido habiendo una gran falta de perspectiva de género, y ello se refleja, por ejemplo, en la poca atención que se ha prestado al hecho de que la mayoría de los actores clave de la UE son hombres (como jefes de Estado, comisarios, banqueros o altos funcionarios), que las estructuras de la integración económica y política pueden significar cosas diferentes para las mujeres, los hombres y las minorías que viven en la UE o que trabajan en sus instituciones (por ejemplo, las características y las situaciones vitales de las mujeres pueden estar desvalorizadas frente a las de los hombres); y la priorización a las estructuras masculinas que no ayudan a promover la igualdad de género y la diversidad.

Por lo tanto, debería introducirse un análisis con perspectiva de género dentro de los estudios de la UE (Guerrina et al., 2018, 252). Y así, el género debería ser un elemento importante para la UE. No obstante, aún queda mucho por hacer, pues el género sigue estando

¹⁷⁹ Así pues, hablamos de los conocimientos situados, “herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo, tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas” (Haraway, 1995, p.187-188).

problemáticamente ausente de los enfoques dominantes mientras que permanezca siendo esencial para entender las relaciones internacionales¹⁸⁰.

Además, Catherine Hoskyns (2004, 228) observó que las teorías de la integración europea demuestran una limitada conciencia de género. A pesar de promulgar iniciativas políticas con un alto componente de género, la UE ha “desfavorecido claramente a muchas mujeres y las ha privado parcialmente de voz” (Hoskyns, 2004, 228). Ha habido una limitación del compromiso feminista con las cuestiones fundamentales y evolutivas de la UE (Guerrina et al., 2018, 253). Esto podría explicarse fácilmente observando que el Estado ha sido tratado en gran medida como una unidad coherente (controlada por hombres) por la corriente principal de las Relaciones Internacionales (Youngs, 2004, 81).

Debería haber un compromiso feminista con los estudios de la UE en relación con dos áreas: en primer lugar, los enfoques feministas en diálogo con los estudios de la UE sobre la propia naturaleza de esta disciplina para evitar los peligros de reproducir las estructuras de poder que han estado manteniendo a los grupos tradicionalmente marginales en la periferia de la UE; en segundo lugar, desafiar la naturaleza, los supuestos y las normas que sustentan cómo se estudia la UE para mostrar los sesgos incrustados en los enfoques principales (Guerrina et al., 2018, 253).

En consecuencia, el principal objetivo del proyecto feminista en la UE es subvertir y desestabilizar sus estudios desafiando la reproducción de las normas de género tradicionales en la academia y sacando a la luz todas las estructuras de poder asimétricas sobre los diferentes grupos sociales (Guerrina et al., 2018, 254). La baza perfecta para proceder podría ser el “género”, entendido como un eje intrínseco de poder. El género nos proporcionará una visión profunda de la intrincada naturaleza de la UE, de las interacciones entre la llamada “alta” y “baja” política, y de las realidades de los ciudadanos de la UE (Guerrina et al.,

¹⁸⁰ Hasta el punto de que las Relaciones Internacionales feministas han evaluado ampliamente las implicaciones de sus realidades de género (Youngs, 2004, 77-81) y han mostrado cómo de necesario es integrar esta perspectiva en su estudio y práctica.

2018, 256). Y, por lo tanto, podríamos escudriñar meticulosamente la afirmación que asegura que todos somos siempre iguales ante la ley.

5. LA INTERSECCIONALIDAD Y LOS ESTUDIOS DECOLONIALES EN LA UNIÓN EUROPEA

Si bien nuestro objetivo principal es visibilizar la necesidad de que el feminismo esté más presente en los procesos de toma de decisión, en las instituciones, en la promulgación de normativa europea, etc. También queremos incidir en que este feminismo no debe quedarse en los principios más básicos, debe ir un paso más allá. Sobre todo ahora, en el siglo XXI, en el que los movimientos sociales son más visibles que nunca.

Mirando al otro lado del océano, nos encontramos con el movimiento #BlackLivesMatter. Este ha inundado las redes sociales, la prensa y otros medios de comunicación, evidenciando que la discriminación y violencia sistémica que sufre la comunidad negra está muy lejos aún de ser erradicada. Y justo este año 2021, a raíz de eventos cargados de violencia contra la comunidad asiática en Estados Unidos se ha visibilizado las discriminaciones diarias que sufren, y se ha hecho voz más aún durante el mes de junio, considerado como el "Asian Pacific American Heritage Month". Estos eventos han hecho que la sociedad haya reflexionado y se haya educado sobre la discriminación aún existente que impide la consecución de lo objetivo de la igualdad real y efectiva para todas las personas.

Por lo tanto, trasladando estos elementos a este lado del océano, el feminismo que ha de estar presente en la Unión Europea debe saber cómo inciden positivamente en la mejora de la realidad la aplicación de la interseccionalidad y los estudios decoloniales en la política.

5.1. INTERSECCIONALIDAD

Para adentrarnos en este concepto, en primer lugar, buscaremos su origen, así como los elementos y definición que lo caracterizan. A continuación, analizaremos la acogida que ha tenido dentro de la UE y si ha sido o no llevado a la práctica.

5.1.1. Diversas mujeres nos explican la interseccionalidad

El término interseccionalidad determina la relación y la articulación entre las desigualdades sociales. Esta noción la utilizó Kimberlé Crenshaw (1989) para referirse a las diferentes formas de interacción entre la raza y el género que provocan discriminaciones entre la comunidad de mujeres negras en el ámbito laboral.

Sin embargo, ya existía antes una preocupación y un análisis en entorno a la articulación entre diferentes desigualdades con autoras como bell hooks (1981), Angela Davis (1981), Moraga y Anzaldúa (1983), Lugones y Spelman (1983). Estas mujeres ya estaban manifestando y analizando la diversidad en las mujeres y cómo sus experiencias de desigualdad social y política se construían tanto en función de la desigualdad de género como del a raza, de la clase social, la orientación sexual (Cruells, 2015, p.34).

Aun así, ha sido Crenshaw (1989, 1991) quien ha tenido mayor repercusión al hablar de la “interseccionalidad estructural”¹⁸¹. De hecho, a través de esta noción nos explica qué supone la experiencia de la desigualdad interseccional utilizando como ejemplo la discriminación que sufren las mujeres afroamericanas —interseccionadas a la misma vez por varias discriminaciones: de raza, género y clase social—. Asimismo, Crenshaw pone el foco en la “interseccionalidad política”¹⁸² como elemento esencial para analizar cómo las estrategias políticas centradas en una dimensión de la desigualdad que marginalizan en sus agendas las soluciones sobre los efectos interseccionales de la desigualdad (Cruells, 2015, p.36).

¹⁸¹ “La ‘interseccionalidad estructural’ se refiere a la experiencia directa que tienen las personas de cómo las intersecciones entre diferentes desigualdades pueden afectar estructuralmente sus oportunidades económicas, políticas y sociales, creando desventajas para sujetos que se encuentre en el punto de intersección entre desigualdades concretas, como es el caso de las mujeres afroamericanas” (Lombardo, 2014, p.199).

¹⁸² “La ‘interseccionalidad política’ (...) se refiere a la relevancia que las intersecciones entre desigualdades tienen para las estrategias políticas de institucionales y movimientos sociales, en el sentido de que las estrategias políticas que se dirigen a una desigualdad concreta por lo general no son neutrales hacia las demás desigualdades, sino que pueden, por ejemplo, promover la igualdad de género mientras que a la vez discriminan a las mujeres migrantes u homosexuales” (Lombardo, 2014, p.199-200).

Por otro lado, la activista y teórica feminista Patricia Hill Collins (2009 [1990]), también ha tratado la interseccionalidad en sus trabajos, aportando una nueva propuesta donde conceptualiza los diferentes ejes de opresión como si estuviera entrelazados en una matriz, en el marco de la cual se constituyen los individuos en diferentes y cambiantes posiciones de poder.

Asimismo, la filósofa posestructuralista Judith Butler (2007 [1990]) ha hablado de “diferencias cruzadas”, en referencia a diferentes ejes que no puede ser jerarquizados de forma sumatoria.

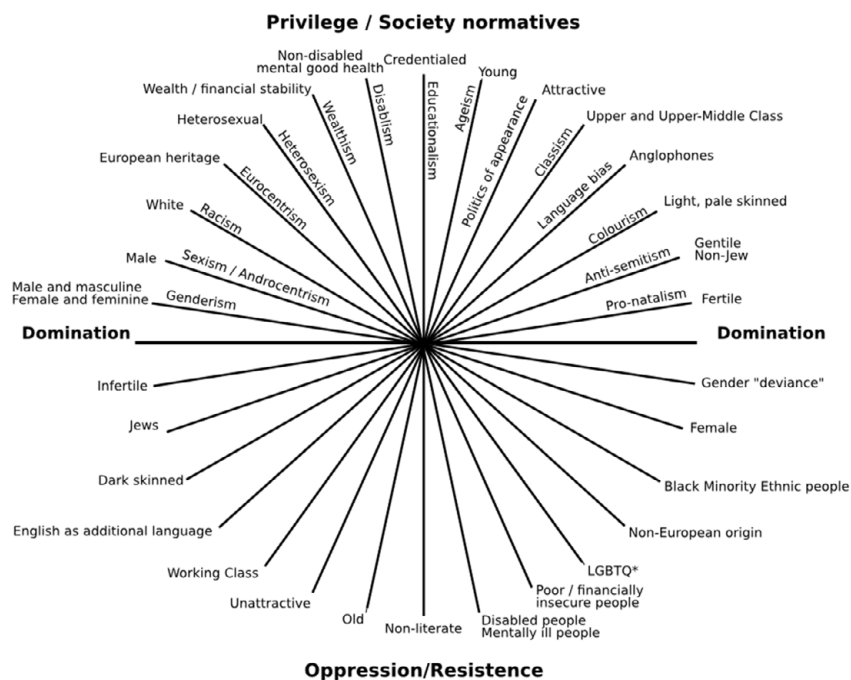
De todas formas, si lo que buscamos es una definición más desarrollada sobre esta noción, han sido Collins y Bilge quienes han afirmado que:

La interseccionalidad es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. [...] En lo que respecta a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una sociedad determinada se entienden mejor si se configuran no por un solo eje de división social, ya sea la raza o el género o la clase, sino por muchos ejes que funcionan juntos y se influyen mutuamente. La interseccionalidad como herramienta analítica permite a las personas acceder mejor a la complejidad del mundo y de ellas mismas [2016, p.2].¹⁸³

Por lo que para hacer política interseccional debemos reconocer las diferencias dentro de los grupos oprimidos y entenderlas como la fuerza transformadora (Lorde, 2007 [1984]). Sin embargo, también implica ver que existen relaciones de dominación y desigualdad insertas en los propios grupos (Rodó-Zárate, 2021, p.114-1115).

¹⁸³ Traducción propia: “Intersectionality is a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences. (...) When it comes to social inequality, people’s lives and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender or class, but by many axes that work together and influence each other. Intersectionality as an analytic tool gives people better access to the complexity of the world and of themselves.”

FIGURA 1. En este gráfico podemos contemplar cómo interseccionan los diferentes ejes de desigualdad. En la parte superior podemos ver los diferentes aspectos que hacen que una persona esté en una situación de privilegio. Estas características conllevan una serie de ideologías que vemos normalizadas de forma generalizada en la sociedad. Mientras, en la parte inferior del gráfico observamos aquellos aspectos que caracterizan a las personas que están interseccionadas por los ejes de desigualdad.



Fuente: Adaptación del gráfico realizado por Pauly, K. M., (1996). Describing the Emperor's new clothes: Three myths of education (in)equality. En A. Diller et al. (Eds.), *The gender question in education: theory, pedagogy and politics*. Westview.

5.1.2. La Unión Europea integrando la interseccionalidad

Ahora bien, la teoría debe verse reflejada en la práctica. Sin embargo, la introducción de la noción de la interseccionalidad (Cruells, 2015; Lombardo y Agustin, 2011; Verloo, 2006) en las agendas y prácticas políticas y legislativas ha sido un fenómeno muy reciente. De hecho, en muchas ocasiones ni siquiera se ha producido, y si lo ha hecho no ha sido con puntualidad o se encuentre en fases iniciales (Cruells, 2015, p.51). Por lo tanto, ha habido una gran falta de acciones relevantes para incorporar la perspectiva interseccional en el tejido de la política.

En la UE, la trayectoria de la implementación de la igualdad de género en la legislación fue pionera en el ámbito laboral; aunque este proceso no estuvo exento de ser un “camino lento y difícil” (Kantola y Nousiainen, 2009). No fue hasta 2004, que con la Directiva 2004/113 se amplió el umbral de protección al campo de los bienes y servicios.

Y, en el año 2000, fue cuando al fin se regularon las discriminaciones por razón de la etnia, edad, orientación sexual o religión con la Directiva 2000/43/CE, abarcando un abanico más amplio de ámbitos en los que se protegería a los ciudadanos, en comparación a la Directiva 2004/113. No obstante, el problema de la Directiva 2000/43/CE es que su cumplimiento no es obligatorio y depende del litigio individual (Lombardo y Verlo, 2010). Finalmente, los ejes de desigualdad menos protegidos (religión, edad y orientación sexual) están protegido por la Directiva 2000/78/CE, en materia de empleo y formación.

Hubo un intento en 2008 de equiparar la protección de estos ejes a la de la categoría raza por la Comisión Europea, pero aún no se ha aprobado tal directiva. Sin embargo, un aspecto positivo de esta oleada de adopción de nuevas directivas fomentó la difusión de un nuevo enfoque institucionalmente integrado de la discriminación, y los diferentes organismos nacionales de los Estados Miembros comenzaron a utilizar la interseccionalidad como herramienta de análisis para configurar sus políticas públicas en materia de igualdad, impulsando las reformas de las políticas de igualdad (Collins y Bilge, 2016, p.93).

A pesar de ello, en el ámbito de la organización institucional, la falta de puesta en práctica de la interseccionalidad se ha podido observar en la ausencia de una unidad propia sobre el resto de los ejes de discriminación —ya que tanto la política de género como la de discapacidad sí que cuentan con organismos propios—. Y no fue hasta 2008 que las otras discriminaciones estuvieron protegidas por la Agencia de Derechos Fundamentales.

Además, la traslación a los Estados Miembros de la incorporación de la discriminación múltiple¹⁸⁴ —término con el que se hace referencia a la interseccionalidad en la UE— a la agenda política no ha dado de manera uniforme (Cruells, 2015, p.59-60). Además, según el estudio llevado a cabo por Lombardo y Verloo (2010), no se encontraron evidencias de prácticas políticas que incorporasen un enfoque interseccional al tratamiento de desigualdades, es decir, la Unión simplemente yuxtapone las desigualdades sin llegar a tratar sus intersecciones, sin dar una importancia igual a las diferentes desigualdades.

Por lo tanto, nos encontramos con que es desarrollo normativo de los diferentes ejes de desigualdad no es homogéneo y produce consecuentemente condiciones injustas para las personas afectadas por las discriminaciones con una regulación menos severa. Además, no se ayuda a fomentar las alianzas entre los grupos discriminados y se excluye la categoría clase (Lombardo, 2014, p.214).

Por lo que respondiendo a si la legislación y la práctica política de la UE reconocen y proporcionan suficiente apoyo para combatir la discriminación de la intersección entre el género, la raza y la discapacidad, sólo podemos decir que aún no. Tal y como hemos venido analizando, la UE sólo ha empezado a considerar el problema de la "discriminación múltiple", y el reconocimiento de este concepto acaba de empezar a filtrarse lentamente en la legislación y los documentos políticos. Incluso la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que tradicionalmente ha ido por delante del poder legislativo, ha ignorado en gran medida la interseccionalidad como herramienta para combatir las discriminaciones de los grupos sociales que conforman la Unión, y no ha hecho uso de la noción de discriminación múltiple cuando ha tenido la ocasión (Schiek y Mulder, 2011, 263-273).

¹⁸⁴ El término discriminación múltiple es el que ha sido empleado tanto en la Directiva 2000/43/CE como en la Directiva 2000/78/CE para incidir en el hecho de que las mujeres son víctimas de discriminaciones múltiples

5.2. LOS ESTUDIOS DECOLONIALES

Dado que encontramos el origen de la interseccionalidad en los feminismos postcoloniales, multirraciales y periféricos (Hancock, 2016; Meloni, 2012), que buscaban denunciar las consecuencias negativas de los análisis dicotómicos y parciales sobre las relaciones de poder centrados en la estratificación de género (Guzmán Ordaz, 2015), debemos dar un paso más y ver las aportaciones de los estudios decoloniales¹⁸⁵. Es decir, nos resulta de gran interés indagar en estos análisis para comprender mejor las reivindicaciones que se hacen desde esta rama del conocimiento.

Para ello, analizaremos en qué contexto aparecieron estos estudios, qué pueden aportar, cómo se relacionan con el movimiento feminista y finalmente, veremos si es posible decolonizar la universidad, y con ella, los estudios de Derecho Europeo.

5.2.1. ¿Qué nos aportan los estudios decoloniales?

Los estudios decoloniales ponen en relieve el daño que ha hecho el eurocentrismo a lo largo de la Historia. De hecho, el eurocentrismo¹⁸⁶ — sistema que implanta a escala global conocimiento de la Europa más occidental— tuvo su origen durante la expansión colonial europea, en el siglo XVI, por el hombre blanco, capitalista, heterosexual, militar, cristiano y europeo que llevó consigo e impuso sus privilegios de su posición racial, militar, de clase, sexual, epistémica, espiritual y de género a través de todo el mundo (Grosfoguel, 2015, p.100).

Es decir, Europa ha construido bajo su bandera de la modernidad un modelo que discrimina, que crea periferias, a través de categorías — como la raza— que imponen una superioridad cultural que invisibiliza y subordina el mundo oriental y latinoamericano. Por lo que la

¹⁸⁵ He decidido utilizar el término decolonial a lo largo de este trabajo en vez de descolonial, aunque según he observado ambos se usan indistintamente en muchos trabajos y estudios.

¹⁸⁶ No fue la única ideología que surgió, el colonialismo trajo también de la mano la homofobia, el racismo, el sexismo, el heterosexismo, el clasismo, el militarismo, el cristianocentrismo, que en su totalidad se condensa en ese poder colonial capitalista, masculinizado, blanqueado y heterosexuado (Grosfoguel, 2015, p.100)

modernidad se entiende como un proceso meramente europeo en el que las demás culturas no han aportado nada.

Consecuentemente, los países en la periferia de esta modernidad experimentan la “colonialidad del poder” (Quijano, 1998; Quijano, 2000). Es decir, estos países se independizaron de los imperios europeos, pero las jerarquías etno-raciales se han mantenido intactas. “En este sentido tanto los estados periféricos como los estados metropolitanos requieren de una descolonización no sólo de la economía-política sino del imaginario social y cultural” (Grosfoguel, 2015, p.104).

5.2.2. Decolonizando el género

Las relaciones intersubjetivas y culturales han sufrido así mismo el impacto de la colonialidad del poder; de hecho, observamos cómo la producción del conocimiento y de medios de expresión fue colonizada, imponiéndose una hegemonía eurocentrada (Quijano, 2007). Del mismo modo, el cuerpo ha sido un espacio donde se ha venido ejerciendo la dominación y explotación y las relaciones de género que se impusieron desde esta visión —ejemplos de ello son libertad sexual de los varones, fidelidad de las mujeres, prostitución no pagada, esquemas familiares burgueses, todo ello fundado en la clasificación racial (Quijano, 2007).

De hecho, la liberación de las mujeres fue planteada con la modernidad/colonialidad, ya que el patriarcado se había extendido a nivel global¹⁸⁷ —como parte de la expansión colonial de los europeos—. Es decir, el propio occidente creó —entre otros— el problema del patriarcado europeo/occidental y después trató de enmendar este error, de nuevo, haciendo uso de sus saberes e imponiendo su experiencia europea. Consecuentemente, la crítica al feminismo blanco¹⁸⁸, occidental,

¹⁸⁷ La ola colonizadora exportó el patriarcado a regiones del mundo en el que no existía antes o donde había un patriarcado no-occidental. Se recomienda consultar los trabajos de la feminista chicana María Lugones.

¹⁸⁸ “Estar juntas las mujeres no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres gays no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres negras no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres lesbianas negras no era suficiente, éramos distintas. Cada una de nosotras tenía sus propias necesidades y sus objetivos y alianzas muy diversas. La supervivencia nos advertía a algunas de nosotras que no nos podíamos permitir definirnos fácilmente, ni tampoco encerrarnos en una definición estrecha... Ha hecho

que no mira más allá de los problemas de las mujeres europeas, blancas, de clase media-alta, también ha sido proferida desde los estudios decoloniales. Por ello, desde que aparece el feminismo, las mujeres afrodescendientes e indígenas, entre muchas otras, han estado aportando significativamente su perspectiva sobre sus vivencias y experiencias como mujeres, como una ampliación de la perspectiva teórica y política que configuró el feminismo (Curiel Pichardo, 2007, p.94). Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, estas mujeres han sido las más subalternizadas no sólo en las sociedades y en las ciencias sociales, sino también en el mismo feminismo, ya que éste ha estado impregnado de un carácter universalista, y con un sesgo racista (Curiel Pichardo, 2007, p.94).

Por ello, el feminismo decolonial nace como una corriente inherentemente periférica, ya que acoge en ella a los feminismos que quedan relegados a las zonas de “otredad”. Como afirma Curiel Pichardo:

El black feminism, el feminismo chicano y el feminismo afro e indígena en Latinoamérica son propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y que hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización [2007, p.100].

Desde estos feminismos periféricos (Hooks, 2004) se ha venido haciendo una denuncia a la violencia epistémica (Spivak, 2010), al colonialismo discursivo (Mohanty, 2008) o a la colonialidad del saber (Lander, 2000).

Por lo tanto, decolonizar la categoría género significa realizar una crítica a la opresión de género heterosexual, racializada, colonial y capitalista, que se ha impuesto como una experiencia social (Lugones, 2010, p.746). Es decir, como el feminismo no está limitado en exclusiva a la opresión a la que históricamente han sido sometidas las mujeres, sino

falta cierto tiempo para darnos cuenta de que nuestro lugar era precisamente la casa de la diferencia, más que la seguridad de una diferencia particular.” (Audre Lorde, 1982).

que también ofrece otros saberes y recursos para que las mujeres tengan agencia y puedan comprender su situación sin llegar a sucumbir a ella.

María Lugones (2010) nos proporciona una forma de entender esta opresión que experimentan las mujeres subalternizadas, a través de la combinación de diversos procesos como la racialización, colonización, explotación capitalista y heterosexualismo. Ella entiende por el análisis de la opresión racializada, capitalista y de género "la colonialidad del género", y denomina "feminismo decolonial" a la posibilidad de superar la colonialidad del género (Lugones, 2010, p.747). Consecuentemente, la colonialidad del género nos permite entender la imposición opresiva como una compleja interacción de sistemas económicos, racializadores y de género (Lugones, 2010, p.747).

5.2.3. Decolonizando la universidad

a) Producción teórica elitista y androcéntrica

Podemos ver una clara tensión entre la producción teórica —que es puramente académica— y los saberes que se generan desde los movimientos sociales, que posteriormente se convierten en teoría. Sin embargo, esto no se queda ahí. A pesar de que la producción teórica cuenta con el pensamiento crítico, ésta cae en el error de ser elitista y androcéntrica.

Si tomamos en cuenta la distinción que realizó Michael Foucault (2001) entre los saberes sometidos, los conocimientos eruditos y los sistemas científicos, podemos ver que estas tres categorías están conectadas con el fenómeno de la colonización europea y su imposición de los saberes occidentales¹⁸⁹.

Fue Europa quien trajo consigo a las Ciencias Sociales, las cuales estaban y están al completo servicio del Estado europeo y el capitalismo. Las Ciencias Sociales fueron estructurando un sistema de diferentes

¹⁸⁹ "Que unos saberes fuesen sometidos y unos conocimientos excluidos en el proceso de posicionamiento de los sistemas científicos es el resultado de una multiplicidad de luchas, aparecen como el efecto de una historicidad belicosa más que de la progresiva y teleológica aparición de la verdad" (Restrepo, 2018, p.10).

elementos que discriminaban, oprimían e invisibilizaban saberes, culturas y costumbres de los sures globales.

Como apunta Restrepo (2018, p.10-11), en el ámbito universitario han sido históricamente dominantes los sistemas científicos —y en general, los conocimientos expertos—, por lo que los conocimientos eruditos y los saberes sometidos¹⁹⁰ se han mantenido en la periferia, y sólo se les ha tenido en cuenta cuando ha conformado el “objeto” de estudio dentro de alguna disciplina —siendo objetivizados e incorporados por conocimientos expertos—.

Por eso, hoy en día, “(...) la alteridad, lo que se considera diferente, subalterno, es también potable para el mercado y sigue siendo “materia prima” para el colonialismo occidental, un colonialismo que no es asexuado, sino que sigue siendo patriarcal, además de racista” (Curiel Pichardo, 2007, p.100).

Para la decolonización de la universidad, Restrepo (2018) nos propone tres soluciones: la interrupción genealógica, el giro decolonial y la provincialización de Europa. En primer lugar, la interrupción genealógica se presenta como una estrategia de historización radical de los múltiples efectos de las pretensiones de verdad y de totalidad que presentan las ciencias y las personas expertas¹⁹¹. La segunda solución es el giro decolonial¹⁹², y para ello presentamos las propuestas de Catherine Walsh (2007) y Santiago Castro-Gómez (2007), que apuestan por interculturalizar o transculturalizar la universidad. Finalmente, la

¹⁹⁰ No debiéramos confundir los saberes sometidos con los saberes de los sujetos sometidos, con los saberes de los sectores subalternos.

¹⁹¹ Como se cuestionan las arrogancias epistémicas, se da lugar a la multiplicidad de saberes sometidos sin que éstos queden subsumidos a objetos de estudio de las ciencias ni a sus protocolos académico. Con esta acción se acabaría con la dominación de los sistemas científicos y de conocimientos expertos que componen el entramado del mundo académico. Por lo que estos dos tipos de saberes no quedarían eliminados, si no que, junto a los saberes sometidos, constituirían las diferentes modalidades de saber, sin que hubiera una jerarquía entre ellos.

¹⁹² Lo que conlleva la estrategia del giro decolonial es el cuestionamiento del profundo eurocentrismo y, por lo tanto, la descentralización el monoculturalismo que ha venido definiendo los contenidos, los términos-condiciones de la producción y apropiación del conocimiento, la labor pedagógica y de su articulación social y política (Restrepo, 2018, p.20).

provincialización de Europa¹⁹³, que supone la desnaturalización de las narrativas eurocentradas, el desplazamiento de Europa del centro de la imaginación histórica, epistémica y política.

b) Decolonizando los estudios de Derecho Europeo

Cuando comenzó el ocaso del periodo colonial el derecho internacional moderno preservó la ventaja colonial incluso cuando profesaba la independencia política formal de las antiguas colonias y la igualdad de todos los Estados soberanos, incluidas estas antiguas colonias (Anghie, 2004). Un ejemplo destacado de la preservación de este *status quo* ha sido evidente en las doctrinas jurídicas de la explotación colonial sistemática de los recursos nacionales del tercer mundo, y que siguen vigentes hoy en día (Anghie, 2004, p.196-244). Asimismo, lo podemos contemplar en las políticas de migración que no llegan a resolver las crisis migratorias que venimos viviendo desde hace unos años. La Unión Europea —y sus Estados Miembros bañados por las aguas del Mediterráneo— mantiene una fachada de oasis que da la bienvenida a muchas de las personas que buscan refugio o acogida, mientras que mantiene políticas mediocres y deshumanizadoras¹⁹⁴ con países como Turquía para frenar en las fronteras la llegada de estas personas. E incluso, se crean fronteras interiores para aquellas personas que ya están dentro del territorio de la Unión, a través de las trabas burocráticas que impiden que las personas migrantes lleguen siquiera a disfrutar de estar al umbral de los derechos humanos.

Ante estas realidades tan crudas, ¿los estudios de Derecho de la Unión Europea se han adaptado para comprender, entre otros asuntos, la economía europea o sus políticas de migración a través de las lentes de los estudios decoloniales?

En la línea de la última solución aportada para introducir la decolonización en el tejido de los estudios universitarios, se propone la

¹⁹³ Es un concepto que creó Dipesh Chakrabarty en su libro *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (2008).

¹⁹⁴ Para más información consultar Achiume, E. (2017). Reimagining International Law for Global Migration: Migration as Decolonization? *AJIL Unbound*, 111, 142-146.

provincialización de Europa (Chakrabarty, 2008). Una Europa que se pone en el centro del mundo académico, con la verdad absoluta de las ciencias.

Que Europa esté en el centro es debido a que se siguen considerando referentes privilegiados a los autores, conceptualizaciones y estilos académicos euro-estadounidenses (Restrepo, 2018, p.21). Sin embargo, la apuesta por revertir esta situación es fácilmente realizable, ya que no impedirían dejar de conversar con estos autores, ni dejar de utilizar los conceptos, herramientas y estilos propios de los sistemas científicos y de los conocimientos expertos euro-estadounidenses. Es decir, éstos se pondrían al mismo nivel, complementados y enlazarlos con las conversaciones, los interlocutores de lenguajes —diferentes a los sistemas científicos y a los conocimientos expertos— y los estilos que habían sido relegados a las periferias.

Como la cultural capitalista ha originado el eurocentrismo como columna vertebral de su narración, los valores de la cultura europea y estadounidense han venido manteniendo su dominio a nivel global. Sin embargo, como indica Galceran (2016, p.65), “aunque los valores capitalistas sean europeos, no todos los europeos son capitalistas.”¹⁹⁵ Por ello, la propuesta de Chakrabarty debería ser repensada, acompañándola de un esfuerzo por resaltar y analizar aquellas tradiciones situadas en la geografía europea pero que geopolíticamente no lo son (Galceran, 2016, p.65). Por ejemplo, ver las tradiciones que se encuentra en los sures de este norte que es la Unión Europea.

Sin lugar a duda, es una tarea pendiente dentro de las ciencias jurídicas la introducción del pensamiento decolonial para que sea posible abarcar las realidades de las personas tradicionalmente consideradas como “los otros” y reconocer sus derechos como ciudadanos europeos. Se debería, además, se repensar las relaciones —de poder— que mantiene la Unión

¹⁹⁵ Es decir, supondría no caer en el error de esencializar lo europeo. Y, por el contrario, pensar que no toda la población que ha nacido o habita en el norte y el sur global poder pensar que no todas las personas nacidas o que viven en Europa, el norte global, comparten el mismo pensamiento despectivo del proyecto capitalista.

con los sures globales, para cambiar esa relación jerárquica a una en igualdad de condiciones.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, pareciese que el Derecho de la Unión Europea no estuviera regulando las situaciones de precariedad y extrema necesidad que hemos mencionado, ni está teniendo en cuenta las vidas que están en juego. Podríamos, entonces, observar que las políticas europeas actualmente buscan hacer números, volver a posicionar la Unión Europea como superpotencia económica y estratégica —en vez de pensar en las personas que la componen—, desligando y deshumanizando por completo el Derecho de la Unión de las realidades que pretende solucionar.

Por lo tanto, tras el análisis realizado, se puede afirmar que es ventajoso que el feminismo impregne las estructuras europeas. Siempre contando con las herramientas que le proporcionan los estudios decoloniales y la interseccionalidad.

En consecuencia, es imperante que los estudios de Derecho Europeo se actualicen y mezclen con otras ramas del conocimiento que le aporten materiales esenciales para entender en profundidad nuestra compleja realidad europea en este mundo globalizado. Es más, el estudio del Derecho debería ser interdisciplinar ya que así los resultados que se obtendrán serán más ricos y heterogéneos, al sostenerse en diferentes disciplinas. Al tratarse del Derecho de la Unión Europea le queda cerca el área de las Relaciones Internacionales, de la cual puede aprender a ser más abierta a otras materias para complementarse.

Es necesario actualizar la manera de enseñar el Derecho de la Unión Europea, de forma que se incentive un espíritu crítico en el alumnado, para así cuestionar el *statu quo* impuesto en la Unión a través de sus valores fundacionales, directivas y reglamentos. Asimismo, este espíritu crítico debería inundar el análisis y la investigación en el área de los estudios europeos, para que no se continúe perpetuando estas prácticas y estudios que no contemplan que la Historia realmente no siempre ha sido como nos la han contado, que se siguen manteniendo muchos privilegios y que hay mucho que aprender de los estudios decoloniales.

La deconstrucción del Derecho de la Unión Europea podría ayudar a lidiar con diversos asuntos que actualmente mantienen ocupadas a las instituciones —entre ellos, la crisis del Estado de Derecho y la Democracia, la crisis de los refugiados y poner sobre la mesa nuevas políticas y prácticas que no perpetúen la precariedad de las personas migrantes—. Además, el repensar el Derecho de la Unión Europea incidirían positivamente en las políticas de igualdad y de género, ayudando a mejorar la representación, que las necesidades de los colectivos vulnerables estén cubiertas y que las minorías se hallen correctamente representadas dentro del territorio europeo. Después de todo, la incorporación de elementos como la interseccionalidad pueden ayudar al progreso en materia de derechos de muchas minorías y colectivos discriminados dentro del marco normativo de la Unión. Y, con la ayuda del pensamiento decolonial, se llegarían a acuerdos que no comprometan los derechos de la comunidad de las personas migrantes a favor de mantener los privilegios de los nortes globales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha contado con el apoyo de la Universidad de Granada y del Ministerio de Universidades, gracias a la concesión de la ayuda para la formación de profesorado universitario [FPU 19/02566].

8. REFERENCIAS

- Achieme, E. (2017). Reimagining International Law for Global Migration: Migration as Decolonization? *AJIL Unbound*, 111, 142-146. doi:10.1017/aju.2017.48
- Anghie, A. (2004). *Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law*. Cambridge University Press.
- Butler, J. (2007 [1990]). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Tusquets.
- Collins, P. H. (2009 [1990]). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Collins, P.H. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-67.
- (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299. Women of Color at the Center: Selections from the Third National Conference on Women of Color and the Law.
- Cruells López, M. (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales* [tesis doctoral, Universitat Autònoma Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://ddd.uab.cat/record/131630>
- Curiel Pichardo, R.I. (Ochy) (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, p. 92-101
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- Faggiani, V. (2020). *La controvertida cuestión del velo islámico. Una perspectiva de género desde el espacio europeo*. Tirant Lo Blanch.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Galceran Hugué, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la decolonialidad*. Traficantes de sueños.
- Grosfoguel, R. (2015). Interculturalidad, ¿el diálogo o monólogo?: la subalternidad desde la colonialidad del poder en los procesos fronterizos y transculturales latinoamericanos. *Guaragua*, 19(48), 97-110.
- Guerrina, R., Hastrup, T., Wright, K. A. M., Masselot, A., Macrae, H., y Cavaghan, R. (2018) International Feminist Journal of Politics Does European Union studies have a gender problem? Experiences from researching Brexit. *International Feminist Journal of Politics*, 20(2), 252-257.
- Guzmán Ordaz, R. (2015). El paradigma interseccional: rutas teórico-metodológicas para el análisis de las desigualdades sociales. En Lorena Saletti (Ed.), *Traslaciones en los estudios feministas* (28-54). Perséfone Ediciones Electrónicas de la AEHM/UMA.
- Hancock, A.M. (2016). *Intersectionality: An intellectual history*. Oxford University Press.

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hoskyns, C. (2004) Gender Approaches. En A. Wiener y T. Diez (Eds.), *European Integration Theories*. Oxford University Press.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I A Woman, Black Women and Feminism*. South End Press.
- (2004): “Mujeres Negras. Dar forma a la teoría feminista” En bell hooks, et al. (Eds.) *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (33-50), Col. Mapas, Traficantes de Sueños.
- Kantola, J. y Nousiainen, K. (2009). Institutionalising Intersectionality in Europe: Legal and Political Analyses. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 459-477.
- Lander. E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander. E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp.11-40.). Perspectivas latinoamericanas, Clacso.
- Lombardo, E. (2014). La ‘interseccionalidad’ de género en la política de la Unión Europea. En M.I. Pastor Gosálbez, L. Román Martín y A. Giménez Costa (Eds.), *Integración Europea y Género* (pp. 199-218). Tecnos.
- Lombardo, E. y Agustin, L.R. (2011). Framing gender intersections in the European Union: What implications for the quality of intersectionality in policies? *Social Politics*, 19(4), 482-512. doi.org/10.1093/sp/jxr001
- Lombardo, E. y Kantola, J. (2019) European Integration and Disintegration: Feminist Perspectives on Inequalities and Social Justice. *Journal of Common Market Studies*, 57, 62–76. doi: 10.1111/jcms.12949.
- Lombardo, E. y Verlooo, M. (2010). La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política*. 23/julio, 11-30.
- Lorde, A. (2007 [1984]). *Sister outsider: essays and speeches*. Crossing Press.
- Lugones, M. y Spelman, E. (1983). Have we got a theory for you! Feminist theory, Cultural imperialism and the demand for the woman’s voice. *Women’s Studies International Forum*, 6(6), 573-581
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. doi:10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x
- Meloni, C. (2012). *Las fronteras del feminismo. Teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Madrid: Fundamentos

- Mohanty, C.T. (2008) Bajo los ojos de Occidente. Feminismo académico y discursos coloniales. En Suárez. L. y Hernández. A (Eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112- 162). Cátedra.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (1983). *This Bridge call my back: writings by black women of color*. Kitchen table, Women of Color Press.
- Quijano, A. (1998). La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. En R. Briceño-León y H.R. Sonntag (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina* (p.139-155). Nueva sociedad.
- (2000). Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America. *NEPANTLA*, 1(3), 533-580
- (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central - IESCO / Universidad Javeriana – Instituto Pensar / Siglo del Hombre
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J.L. Barbosa y L. Pereira (Eds.) *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (p.9-23). Cekar.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Schiek, D. y Mulder, J. (2011). Intersectionality in the EU Law: A critical re-appraisal. En D. Schiek y A. Lawson (Eds.), *European Union Non-discrimination Law and Intersectionality* (p.259-274). Routledge.
- Spivak, G.C. (2010). *Crítica de la Razón Poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Akal.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-228. doi.org/10.1177/1350506806065753
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. 26, 102-113.
- Youngs, G. (2004) Feminist International Relations: A contradiction in terms? Or: Why women and gender are essential to understanding the world 'we' live in. *International Affairs*, 80(1), 75–87. doi.org/10.1111/j..2004.00367.x

COMPRENDER LA “LÓGICA DEL DOMINIO”: LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA DE VAL PLUMWOOD COMO EJE TRANSVERSAL EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

JAVIER ROMERO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los denominados “estudios de género”, a veces llamados en el ámbito anglosajón “estudios de la mujer” (women’s studies), están actualmente presentes en casi todas las universidades de prestigio nacional e internacional como un programa interdisciplinar abierto e inclusivo. Este hecho conduce a observar que la categoría de “género” puede encontrarse en numerosos ámbitos académicos para su análisis desde multitud de perspectivas y áreas de investigación, a la vez que actúa como categoría transversal en las problemáticas sociopolíticas identificadas en los distintos países repartidos alrededor del mundo. Si una de las finalidades del ser humano es avanzar en la conciencia ética de la humanidad hacia la universalización de los derechos humanos incorporando la visión excluida del otro, los estudios de género están bien posicionados a la hora de defender conjuntamente tanto los derechos de las mujeres como los derechos los hombres en igualdad de condiciones. Aquí, los métodos descriptivo-estadísticos, experimentales (ciencia del género), descriptivo no estadísticos, etnográficos, narrativos, proyectivos, normativos, discursivos o documentales históricos son elementos a posteriori del análisis realizado desde numerosas áreas de investigación, desde la historia a la sociología, sin olvidar al respecto el derecho, la criminología o la filosofía, entre otras.

Desde esta visión, el objetivo principal de este trabajo de investigación es intentar dilucidar y buscar si es posible encontrar unos mínimos para los estudios de género en su conjunto, es decir, un a priori o eje transversal que ayude a identificar qué estructura ha estado y está detrás de las injustas relaciones denunciadas por el feminismo a lo largo de los siglos que, como veremos más adelante, responde más bien a una determinada lógica que no únicamente está presente en las relaciones de género, sino que formalmente se retrotrae como una estructura mental de razonamiento que se remonta a más de 2.000 años de antigüedad. Para ello, en un primer punto, se establece una aclaración terminológica entre las categorías de “feminismo” y “estudios de género” para poder analizar, en un segundo punto, la lógica interna del dualismo que conduce en algunas esferas a una “lógica del dominio”. Como veremos, esta “lógica del dominio” tiene una estructura formal bien establecida, así como su consecuencia ontológica, llegando incluso en algunos casos a institucionalizarse en una sociedad determinada.

2. ¿FEMINISMO? ¿ESTUDIOS DE GÉNERO? UNA ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA DE ANÁLISIS

Antes de presentar y analizar la “lógica del dominio” en la filósofa Val Plumwood (y otras ecofeministas), es necesario aclarar una cuestión terminológica de análisis. Al examinar la evolución del método en los estudios de género hay que tener en cuenta en un primer lugar la distinción que se establece entre, por una parte, el “feminismo” y, por otra parte, los “estudios de género”. Esta primera consideración ayuda no sólo a entender el surgimiento histórico del feminismo moderno desde la Ilustración en adelante, sino también tener en cuenta las aspiraciones del movimiento en el papel de comprender y denunciar de una manera más efectiva el rol ideológico y estructural del patriarcado en la sociedad y en las instituciones políticas, a la vez ayuda a “despojarnos del sexismo y el androcentrismo” (Puleo, 2013, p. 277).

Así, el feminismo puede considerarse como un movimiento histórico que, en palabras de Mary G. Dietz, “está enfocado a la coordinación de acciones y a la transformación social, así como al cuestionamiento de

las condiciones existentes y las relaciones de poder” con la intención, eso sí, “no sólo de interpretar, sino de cambiar el mundo” (Dietz, 2003, p. 177). Este enfoque orientado a la praxis históricamente se ha presentado en las conocidas como “olas del feminismo”, desde las vindicaciones a los retos sobre la identidad de género, sin olvidar al respecto el papel del sufragismo, el feminismo liberal, radical y socialista, la crítica de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, las cuestiones de justicia y democracia o el surgimiento de la ecofeminismo, entre otros (Beltrán Pedreira y Maquieira d’Angelo, 2018). Entre estas cuestiones históricas el feminismo, a pesar de algunos conflictos internos (como, por ejemplo, la controversia que existe entre las feministas históricas y algunos defensores unánimes de la teoría queer), ha intentado de una manera general buscar unos mínimos en torno al concepto de sororidad puesto que “el feminismo requiere de la amistad, del encuentro, de la solidaridad” (Lagarde, 2012, p. 483); una idea que puede ser ampliada también a los animales no humanos y al resto de la naturaleza como indica Alicia Puleo (Puleo, 2019, p 19 y ss.). De esta manera el feminismo agrupa social y políticamente a personas y a diferentes grupos sociales que tienen como una de sus principales intenciones “acabar con la subordinación, desigualdad y opresión de las mujeres” a la vez que intenta lograr, de una u otra manera, “su emancipación y la construcción de una sociedad en que ya no tengan cabida las discriminaciones por razón de sexo y género” (Castells, 1996, p. 5).

Por otra parte, los estudios de género, a pesar de su carácter epistemológico, no omiten deliberadamente esa “fase del olfato” previa, como indica Celia Amorós, que supone la toma de conciencia por parte de la humanidad de un pensamiento crítico que saque a la luz la racionalidad de las relaciones de género, desenmascarando a la par lo irracional que se encuentra en ellas (Amorós, 2005, p. 44-46). De esta manera, el género se inscribe en la teoría feminista no sólo como una nueva perspectiva de estudio o una categoría para el análisis de las relaciones entre los sexos, sino también como una crítica filosófica a los supuestos “fundamentos naturales” de esas diferencias, como en el caso de la supuesta “inferioridad racional” de la mujer en contraposición al hombre denunciado ya en el siglo XVIII por Mary Wollstonecraft (Wollstonecraft,

2020, p. 83 y ss.), la crítica que realiza Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1949), a algunas cuestiones planteadas androcéntricamente desde las teorías psicoanalíticas y del materialismo histórico de su tiempo (Beauvoir, 2015, p. 101 y ss.) o, finalmente, la crítica que realiza Angela Davis al sistemático silencio y opresión sobre las mujeres negras en los Estados Unidos de América (Davis, 2005), entre otros.

De esta manera se observa cómo desde una *categoría descriptiva* el feminismo, desde sus orígenes modernos, describe también la situación injusta de las mujeres a la vez que exige a los Estados un reconocimiento de la desigualdad a la hora de integrarlo en los programas políticos e institucionales, así como en la legislación pertinente, más allá de la defensa partidista de unos determinados grupos sociales y políticos. Esta idea, que se remonta incluso a Olympe de Gouges y a la polémica de los sexos en el siglo XVIII (Puleo, 2011), se plasmó en un documento oficial como fue la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de 1791 (Olympe de Gouges, 2017, p. 11 y ss.), que marcó un hito histórico sobre estos temas que llegan hasta la actualidad en la búsqueda común de la igualdad sociopolítica entre mujeres y hombres; una idea que institucionalmente defiende la ONU. En palabras de Alda Facio y Lorena Fries:

“Cabe señalar que ha sido tan importante el aporte de las feministas a través de las teorías de género que la ONU acepta y valida la perspectiva feminista como categoría descriptiva de la situación de la discriminación que viven las mujeres. Más aún, exige a los Estados integrarla en todas las políticas y programas, así como en la legislación. Define la incorporación de la perspectiva de género como una estrategia para hacer que los intereses y experiencias tanto de mujeres como de hombres sean una dimensión integral del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas del quehacer humano, con el objetivo de que todas las personas se beneficien igualmente y para que la desigualdad de lo femenino con respecto a lo masculino no sea perpetuada. El objetivo último de esta estrategia sería pues, lograr la igualdad entre mujeres y hombres” [Facio y Fries, 2005, p. 273]

Partiendo de esta categoría descriptiva y con la finalidad de lograr la igualdad entre mujeres y hombres, el movimiento feminista permite sacar a la luz cómo a partir de las diferencias sexuales se tejen numerosas

desigualdades sociales y políticas a diferentes niveles (micro y macro), a la vez que se muestran las vulnerabilidades de la situación de la mujer en una estructura sociopolítica de raíz patriarcal. Así, y a pesar de algunos adelantos educativos, políticos y sociales, encontramos hoy constantes violaciones de derechos humanos contra las mujeres en numerosos países repartidos alrededor del mundo según el último informe anual de Amnistía Internacional (Amnistía Internacional, 2021). Por otra parte, en España, la violencia de género en el último año, según números del Instituto Nacional de Estadística (INE), se data en 29.215 víctimas con una tasa de violencia de género de 1,4 por 1.000 mujeres donde casi la mitad de las víctimas, el 48,3%, tenían entre 30 y 44 años (la edad media de las víctimas fue de 37,1 años) (INE, 2020).

Además de contribuir a crear un campo analítico de estudio que intenta potenciar el desarrollo crítico de los seres humanos con herramientas educativas, los estudios de género abren la perspectiva hoy a un enfoque interdisciplinario donde a los estudios clásicos se suman estudios recientes sobre la mujer, el hombre o los movimientos LGTBIQ+, entre otros, apostando así por un campo académico donde se tratan distintas problemáticas asociadas al género como categoría central de análisis. De esta manera, según observan Osborne y Molina Petit:

“La aplicación de la perspectiva de género a disciplinas tan diversas como la historia, la literatura, el lenguaje, las artes, la política, los medios de comunicación, la religión etc., fue ampliando y complicando el sentido del mismo concepto desde los años 70: el género se fue definiendo en término de estatus, de atribución individual, de relación interpersonal, de estructura de la conciencia, como modo de organización social, como ideología o como simple efecto del lenguaje. Esta multiplicidad de sentidos y planteamientos no comienza a ser una fuente de especial preocupación para las teóricas feministas hasta que se añade en los años 80 el cuestionamiento de la propia *utilidad del género como categoría analítica* con la capacidad excepcional que se le había atribuido para desvelar la situación de la opresión de las mujeres. Ahora, las mujeres de color y las lesbianas ponían sobre el tapete sus propias experiencias de opresión que, más allá del género, tenían que ver con la raza, con la clase social y con la orientación sexual. Por otro lado, y desde marcos postmodernos, empezó a calificarse el género de «ficción totalizadora» que creaba una falsa unidad a partir de elementos heterogéneos”. [Osborne y Molina Petit, 2008, p. 148]

“Así, por lo que respecta a la actualidad de los estudios de género, observamos que su metodología no se cierra únicamente a un campo histórico de análisis (el conocido como feminismo clásico o feminismo histórico), sino que su estudio abarca un amplio abanico desde la “tercera ola” del feminismo donde han entrado al análisis cuestiones de identidad o incluso de orientación sexual, entre otras”. [Beltrán Pedreira y Maquieira d’Angelo, 2018, 253 y ss.]

3. DEL DUALISMO A LA “LÓGICA DEL DOMINIO”

Tanto en la teoría feminista clásica como en el ecofeminismo se ha dado un lugar relevante a analizar el concepto de dualismo, es decir, la construcción de una esfera de alteridad devaluada y claramente delimitada resultado de un cierto tipo de “dependencia negada” de un otro subordinado donde se determina un tipo de estructura lógica que puede plasmarse en una sociedad (por ejemplo, “la mujer” es devaluada por “el hombre” en una sociedad patriarcal o “los animales no humanos” son devaluados por “los humanos” en una sociedad antropocéntrica, entre otros ejemplos). Si bien desde el enfoque de los estudios de género existen intentos de describir con diversas metodologías la exclusión de las mujeres, hay un eje común y transversal presente en la mayor parte de sus metodologías que responde a una cuestión filosófica, concretamente de lógica formal.

En efecto, las exclusiones y negaciones que han sido denunciadas durante siglos por las teóricas feministas y que hoy, en nuestros días, se intentan recoger desde numerosas metodologías y perspectivas en los estudios de género, responden más bien a un tipo de dependencia a concepciones dominantes de razón que incluyen no sólo la cuestión feminista sino también aquellos órdenes tratados como “naturaleza” y sujetos a la misma “dependencia negada” como señaló la lógica, filósofa y ecofeminista Val Plumwood en numerosos escritos (Plumwood, 1993, 2002, 2012). Para esta pensadora australiana, la concepción dominante de razón que está presente en la cultura occidental y que ha llevado a esta situación de “dependencia negada” da lugar a una estructura dualizada de alteridad y negación que podemos rastrear en la *lógica proposicional clásica* como veremos a continuación. De esta manera, si las relaciones de poder predominantes en la cultura occidental han

determinado la selección de teorías lógicas, como lo hicieron las teorías científicas y las tecnologías más características de occidente (Latour y Woolgar, 1979; Winner, 1986), “el dualismo también puede verse como una forma alienada de diferenciación, en la que el poder construye y construye la diferencia en términos de un reino inferior y ajeno” (Plumwood, 1993, p. 42). Estas estructuras lógicas, como veremos más adelante, conducen a su vez a formas sistematizadas de poder donde normalmente se institucionalizan y “naturalizan” aferrándose a las formas existentes de diferencia.

En este sentido hay que tener en cuenta que los dualismos no son simplemente sistemas de ideas abstractas, sino que tienen sus arraigos con la dominación y se vinculan con expresiones y justificaciones sociales y culturales. De esta manera, los conjuntos de dualismos se refuerzan mutuamente impregnando la cultura de una sociedad determinada mediante una línea divisoria que atraviesa todo un sistema conceptual. Si bien el contraste humano/naturaleza es uno de los dualismos más significativos, sobre todo desde la Modernidad en adelante (Gómez-Heras, 2010, p. 152 y ss.), únicamente puede entenderse como parte de un conjunto más amplio e interrelacionado de dualismos donde cada uno de ellos tiene conexiones cruciales con otros elementos a la vez que posee una estructura común con otros miembros del conjunto. De esta manera, como señala Val Plumwood, estos dualismos “deben verse como formando un sistema, una estructura entrelazada” (Plumwood, 1993, p. 43).

A esta perspectiva de Val Plumwood sobre la crítica al dualismo se han adscrito algunas pensadoras ecofeministas como Karen Warren (1998), Carmen Velayos-Castelo (2007), Alicia Puleo (2019) y Angélica Velasco (2017), entre otras. Al fin y al cabo, un punto común entre ellas ha sido analizar cómo gran parte de la historia de la filosofía occidental y de la cultura humana ha sido sometida a este proceso desde el principio y ha estado alimentado históricamente la estructura profunda del dualismo humano/naturaleza, y otros, hasta bien entrado el siglo XXI.

Aunque el dualismo históricamente tiene en occidente representantes característicos en la modernidad desde Descartes al romanticismo alemán, los primeros pensadores en postular este dualismo fueron los

filósofos griegos órfico-pitagóricos que, además de afirmar la inmortalidad y la transmigración de las almas con las consecuencias antropológicas y éticas que ello conlleva, afirmaron que la realidad se articula sobre una serie de contrarios básicos según recoge el propio Aristóteles en su *Metafísica* (Aristóteles, 2008, p. 53). Estos contrarios son:

- | | |
|---------------|-------------|
| – Infinito | – Finito |
| – Par | – Impar |
| – Pluralidad | – Unidad |
| – Izquierda | – Derecha |
| – Femenino | – Masculino |
| – Móvil | – Estático |
| – Curvo | – Recto |
| – Luz | – Oscuridad |
| – Bueno | – Malo |
| – Rectangular | – Cuadrado |

Cuadrado Estas diez parejas de principios que Val Plumwood ha ampliado analizando la historia cultural de occidente (Plumwood, 1993, p. 43), tienen ciertas implicaciones morales para varios filósofos a lo largo de los siglos puesto que entienden los primeros términos de cada par como buenos y perfectos (unidad, derecha, masculino, recto, luz o bueno) mientras que los segundos, que actúan como opuestos, son malos e imperfectos (pluralidad, izquierda, femenino, curvo, oscuridad o malo). Este proceso lógico de dominación y/o colonización del primer término sobre el otro ha tenido consecuencias filosóficas, éticas y políticas sobre una serie de mitos y relatos que se han ido construyendo históricamente con el tiempo sobre, por ejemplo, la relación dual entre bueno/malo, luz/oscuridad, estático/móvil, masculino/femenino, civilizado/primitivo o humano/naturaleza, entre otros (Romero, 2020, p. 63 y ss.).

Esta lógica que parte del dualismo humano/naturaleza niega, excluye o en su caso devalúa esa parte de la naturaleza que es cuerpo, pasión, emoción, mundo visible de los sentidos, parte animal o salvaje de los humanos y otros animales, naturaleza reproductiva (matriz primaria), reino de cambios en el devenir o vida biológica según señala Val

Plumwood (1993, p. 80). Este dualismo, defendido por varios autores a lo largo de la historia del pensamiento occidental, nos lleva a observar que la hiperseparación llevó a considerar a un tipo de naturaleza (el alma, la inteligibilidad y la razón) superior a otro tipo de naturaleza (el cuerpo, lo sensible y la emoción) o, en su caso, a juzgar moralmente que una es buena y la otra mala; un tipo de lógica que afectó históricamente a las relaciones de género construyendo una serie de mitos que llevaron a un tipo de dominación y de exclusión. En palabras de Val Plumwood:

“El hecho de que diferentes filósofos y diferentes períodos de la filosofía se hayan centrado en diferentes pares de estos dualismos y hayan defendido diferentes postulados de vinculación ha oscurecido la omnipresencia de la influencia dualista y racionalista en la filosofía. Así, Hegel y Rousseau enfatizan los postulados que vinculan público/privado, hombre/mujer y razón/naturaleza [...]. Para Platón, el énfasis está principalmente en razón/cuerpo, razón/emoción, universal/particular; para Descartes está en mente/cuerpo, sujeto/objeto, humano/naturaleza y humano/animal; para Marx se trata de libertad/necesidad, historia/naturaleza, civilizado/primitivo, mental/manual [mente/cuerpo] y producción/reproducción”. [Plumwood, 1993 p. 45]

“En la práctica, estos dualismos forman una red o redes entrelazadas. Un dualismo pasa fácilmente a otro vinculándose por senderos bien transitados de suposición convencional o filosófica. Así, por ejemplo, los conceptos de humanidad, racionalidad y masculinidad forman partes fuertemente vinculadas y contiguas de esta red, esto es, un conjunto de conceptos estrechamente relacionados que se proveen mutuamente de modelos de relaciones apropiadas a sus respectivos contrastes dualizados de naturaleza, de lo físico o material, así como de lo femenino. Estos conceptos e identidades están vinculados por una estructura lógica compartida de dualismo heredada de las exclusiones, así como por una serie de otras características a tener en cuenta como los acontecimientos históricos y culturales”. [Plumwood, 1993, p. 46 y ss.]

3.1. LA FORMA LÓGICA

En este punto hay que tener en cuenta que cuando hablamos de la relación que existe entre los miembros de pares contrastantes que hacen que sea apropiado llamarlo dualismo en lugar de simplemente una distinción o una dicotomía, no es sólo una cuestión de hacer distinciones

entre dos tipos de cosas, que es un elemento clave para establecer una relación dualista (es más, resulta difícil imaginar cómo alguien puede arreglárselas sin hacer al menos algunas de las distinciones señaladas), sino que el problema que encuentra Val Plumwood es la forma en que se han tratado las distinciones, las suposiciones posteriores que se hicieron sobre ellas y la relación impuesta a los relatos históricos que obligaron a que las relaciones fuesen dualistas. Tal como indica la autora:

“Un dualismo es más que una relación de dicotomía, diferencia o no identidad, y más que una simple relación jerárquica. En la construcción dualista, como en la jerarquía, las cualidades [reales o supuestas], la cultura, los valores y las áreas de la vida asociadas con el otro dualizado se construyen de manera sistemática y generalizada y se describen como inferiores. Las jerarquías, sin embargo, pueden verse como abiertas al cambio, como contingentes y cambiantes. Pero una vez que el proceso de dominación forma cultura y construye identidad, el grupo inferiorizado [a menos que pueda reunir recursos culturales para la resistencia] debe internalizar esta inferiorización en su identidad y coludir en esta baja valoración, honrando los valores del centro, que forman el dominante [...]. Un dualismo es una expresión cultural intensa, establecida y desarrollada de tal relación jerárquica, que construye conceptos e identidades culturales centrales para hacer literalmente impensables la igualdad y la reciprocidad. El dualismo es una relación de separación y dominación inscrita y naturalizada en la cultura y caracteriza una exclusión radical, un distanciamiento y una oposición entre órdenes construidos como sistemáticamente más altos y bajos, como inferiores y superiores, como gobernantes y gobernados”. [Plumwood, 1993, p. 47-48]

A esta estructura lógica del dualismo acompaña un trasfondo (negación), una exclusión radical (hiperseparación), una incorporación (definición relacional), una instrumentalización (objetivación) y una homogeneización o estereotipo que se consolida culturalmente e incluso a veces llega a institucionalizarse en una sociedad determinada (Plumwood, 1993, p. 47-55). Este tipo de “lógica del dominio” en los casos denunciados por el feminismo, donde impera el dualismo hombre/mujer, es significativo cuando no sólo hablamos de dicotomía. De esta manera podemos observar e identificar la negación, la exclusión radical, la definición relacional, la instrumentalización u objetivación

de las mujeres, así como determinado estereotipo que se “normaliza” en una sociedad determinada como, por ejemplo, Betty Friedan denunció en *La mística de la feminidad* (1963) con numerosos ejemplos sobre las mujeres estadounidenses de clase media (Friedan, 2016).

Pero ¿cómo hemos llegado a esta situación? Val Plumwood es tajante al respecto al decir que “en la forma de construirse como otro existe claramente un patrón lógico” que, de alguna manera, “corresponde a ciertas representaciones de la alteridad en la teoría lógica” (Plumwood, 1993, p. 55). Es a partir de este punto donde hay que diferenciar entre “lógica clásica” y “lógica”, es decir, desde sus estudios y trabajos en lógica de la relevancia y lógica paraconsistente como “lógicas no clásicas” (Routley, Meyer, Plumwood y Brady, 1982), Plumwood observa que la “lógica del dominio” corresponde a un determinado tipo de lógica presente en la “lógica clásica”, no en la lógica per se (la lógica como ciencia formal que estudia la estructura del pensamiento humano: proposiciones, conceptos y razonamientos). Así, la autora observa que el carácter de la “lógica clásica” a la hora de presentarse como “la Lógica”, como el único modo de ordenar el mundo, responde más bien a un tipo ideológico de monopolio del conocimiento sobre un campo que en el último siglo ha demostrado su pluralidad en el conocido como *pluralismo lógico*, esto es, la visión filosófica que defiende que hay más de una lógica correcta en contraposición al monismo lógico que argumenta que existe una única lógica (Restall, 2000; Palau, 2002; Beall y Restall, 2006).

Con herramientas como el silogismo, la teoría de conjuntos o los diagramas de Venn, entre otros, la “lógica clásica” se ha presentado como “la Lógica” a pesar de las distintas paradojas que se han encontrado a lo largo del tiempo. Así, la conocida como lógica de la relevancia, esto es, un tipo de “lógica no clásica” desarrollada principalmente por Richard Routley y Val Plumwood, junto a otros autores, sacó a la luz las paradojas de la implicación material, conocidas generalmente con el nombre de Paradoja positiva y Paradoja negativa (Routley, Meyer, Plumwood y Brady, 1982, p. 28 y ss.). Estas son:

$$(\alpha) \vdash A \rightarrow (B \rightarrow A)$$

$$(\beta) \vdash \neg A \rightarrow (A \rightarrow B)$$

Al analizar la forma lógica de estas proposiciones se observan afirmaciones intuitivamente extrañas y que desafían la lógica del sentido común. Así, por ejemplo, (α) dice que una oración verdadera es implicada por cualquier otra, mientras que (β) afirma que una proposición falsa implica cualquier proposición. De esta manera podemos observar que la versión inferencial de, por ejemplo, (α) , esto es, $A \vdash B \rightarrow A$, no es otra cosa que la versión inferencial de la Paradoja positiva resaltada desde la lógica de la relevancia. Por otra parte, desde la regla $\neg A \rightarrow (A \rightarrow B)$ se infiere en “lógica clásica” $(\neg A \wedge A) \rightarrow B$, esto es, la regla asociada $\neg A \wedge A \rightarrow B$ siguiendo el principio de Pseudo-Escoto, *Ex falso sequitur quodlibet* (EFSQ), conocido también como *Ex contradictione quodlibet* (ECQ), que en castellano se puede traducir directamente como “de una contradicción se sigue lo que sea”, es decir, $(A \wedge \neg A) \rightarrow B$ (Carnielli y Marcos, 2001).

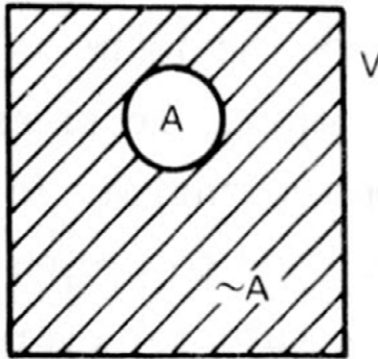
El problema que deducimos de este razonamiento es que aceptar las paradojas (como de alguna manera hace la “lógica clásica”) posibilita inferencias no aceptadas por la lógica del sentido común. En efecto, (α) válida la inferencia París es la capital de Francia, luego, si Cervantes escribió el Quijote, entonces París es la capital de Francia; y (β) permite inferir Cervantes escribió el Quijote de, por ejemplo, Hoy llueve y no llueve. A la hora de entender mejor lo paradójico de estas fórmulas, podemos considerar algunos ejemplos en el lenguaje natural. Según la “lógica clásica”, estas oraciones son verdades lógicas: “Si la luna está hecha de queso, entonces $2 + 2 = 4$ ”, “Si $2 + 2 = 5$, entonces el sol es verde” o “Si la Tierra es plana y no es plana, entonces yo puedo volar”. Según podemos observar, estas oraciones son absurdas para la lógica del sentido común y, de alguna manera, tales paradojas deben ser rechazadas como inferencias válidas porque conducen definitivamente a conclusiones inaceptables. El problema reside en la interpretación veritativo-funcional del condicional (“si..., entonces...”), llevando a muchos lógicos no clásicos a proponer alternativas más estrictas como las planteadas desde la lógica de la relevancia (Routley, Meyer, Plumwood

y Brady, 1982). Para que una inferencia sea válida, señalan estos autores, la conclusión debe ser relevante (o pertinente) respecto de las premisas, “de ahí que una adecuada caracterización de la deducibilidad deba agregar al requisito de necesidad exigido en lógica clásica, el de relevancia” (Palau, 2002, p. 108).

De esta manera observamos cómo incluso con diversas paradojas la “lógica clásica” ha monopolizado “la lógica” durante siglos, “incluso se las arregla para salirse con la suya representando como 'desviados' a rivales más implicacionalmente adecuados como la lógica relevante” (Plumwood, 1993, p. 56). Así, por ejemplo, el filósofo y lógico estadounidense Quine, junto a otros, defiende vigorosamente que no existe una alternativa a la “lógica clásica” y que cualquier intento de alternativa, en sus palabras, “cambiaría de tema” (Quine, 1970, p. 81). En este punto observamos que la “lógica clásica” es la aproximación más cercana a la estructura dualista que hemos esbozado: “la 'naturalidad' de la lógica clásica es la 'naturalidad' de la dominación, de los conceptos de alteridad enmarcados en términos de la perspectiva del dominio”, como señala Val Plumwood (1993, p. 56).

Siguiendo el trabajo de la lógica de la relevancia y la lógica paraconsistente (Routley, Meyer, Plumwood y Brady, 1982), la negación (\neg o, más concretamente, en una versión más débil que la noción clásica y definida por las leyes de Morgan, \sim) es la clave de comparación entre los sistemas implicacionales. En “lógica clásica” la negación es un concepto que obliga irremediablemente a considerar la alteridad en términos de un universo único, manteniendo una “dependencia negada” respecto a ese universo determinado. Así, en “lógica clásica”, la negación ($\sim A$) se interpreta como aquel universo específico sin A , esto es, todo lo que hay en el universo excepto lo que cubre A , como podemos ver en un diagrama de Venn habitual (Figura 1). En este ejemplo podemos observar que A se representa como una figura rodeada por un círculo que marca el universo (V), situando aquello que es $\sim A$ como el resto que no es A mediante un tipo de “dependencia negada”.

FIGURA 1. La lógica de la negación en un diagrama de Venn



Fuente: Routley y Routley, 1985; Plumwood, 1993 (adaptación)

Una definición así, cerrada y encorsetada en un universo específico y determinado (V), conduce directamente a las paradojas que aludimos con anterioridad, tanto (α) como (β): Paradoja positiva y Paradoja negativa. Pero la cuestión a tener en cuenta, y que enlaza con el tipo de “lógica del dominio” que analizamos, es observar que $\sim A$ no se puede identificar de forma independiente o positiva, sino que depende completamente de A , que marca el discurso dominante en un universo determinado (pensemos, por ejemplo, en el caso de un “universo patriarcal” o una “sociedad androcéntrica” a partir del dualismo hombre/mujer siguiendo la forma de A y $\sim A$ presentada, y entenderemos algunas consecuencias de esta “lógica de la dominación”). De esta manera, observan Routley y Plumwood, $\sim A$ no tiene un papel independiente, libre, sino que se presenta como simplemente ajeno a la noción primaria de A (Plumwood y Routley, 1985, p. 217). Es aquí donde la definición relacional del dualismo cobra importancia para la “lógica del dominio” en términos de presencia y ausencia puesto que el otro se especifica como la ausencia de la condición especificada por A (la presencia), más que como un otro independiente (que posee su propio universo de discurso). Así, la explicación de $\sim A$ señala $\sim A$ en relación con A (depende de él para existir en un determinado universo prefijado previamente por A), siendo así A el único actor principal y $\sim A$ simplemente *el otro* que es dominado por A .

En el diagrama de Venn presentado en la Figura 1 podemos observar finalmente que A penetra, domina, coloniza *en un otro pasivo* (aquello que se ha caracterizado como $\sim A$), y que de alguna manera es “indiferenciado, universal, que se especifica como una carencia, que no ofrece resistencia y cuyo comportamiento controla por completo” (Plumwood, 1993, p. 57). En este punto no existe la posibilidad de una interacción dialéctica en igualdad de condiciones, ni ontológicas ni discursivas, entre un uno y un otro completamente libres e independientes, dando lugar también a la idea de una “colonización sistémica” en los términos denunciados por el pensador alemán Jürgen Habermas en el sentido de la teoría de los sistemas sociales (Habermas, 2003, p. 451 y ss.). En palabras de Habermas:

[...] los imperativos de los subsistemas autonomizados, en cuanto quedan despojados de su velo ideológico, penetran *desde fuera* en el mundo de la vida -como señores coloniales en una sociedad tribal- e imponen la asimilación; y las perspectivas dispersas de la cultura nativa no pueden coordinarse hasta un punto que permitiera percibir y penetrar desde la periferia el juego de las metrópolis y del mercado mundial [Habermas, 2003, p. 502].

3.2. LA ESTRUCTURA LÓGICA Y SU CONSECUENCIA ONTOLÓGICA: ALGUNOS EJEMPLOS

Siguiendo estos resultados observamos finalmente que, en este tipo de lógica, impera sobre todo la subordinación ontológica de un otro sobre un único sujeto que tiene voz e independencia en el universo y que actúa como dominante. De esta manera, la estructura del dualismo actúa como dominio de un conjunto sobre otro, representado en diferentes dualismos: cultura/naturaleza, razón/naturaleza, mente/cuerpo, amo/esclavo, razón/materia, razón/emoción, racionalidad/animalidad, sujeto/objeto, libertad/necesidad, yo/el otro, universal/particular, humano/naturaleza, civilizado/primitivo, producción/reproducción, público/privado y, sobre todo, hombre/mujer. En estas estructuras el dualismo es el resultado, como hemos visto, de cierto tipo de dependencia de un otro *subordinado* (por ejemplo, en el dualismo mente/cuerpo de Descartes y otros autores de la modernidad, “el cuerpo” está subordinado a “la mente”; en el dualismo humano/naturaleza del

antropocentrismo, “la naturaleza” está subordinada “al humano” o en el dualismo hombre/mujer de una sociedad patriarcal y androcéntrica, “lo femenino” está subordinado a “lo masculino”).

En este tipo de lógica, como observamos, la identidad del otro subordinado ($\sim A$) se define desde un centro único homogéneo de control, dominación y mando regido por un único actor (A). Esta relación de “dependencia negada” determina un cierto tipo de estructura lógica de dominación y/o subordinación de uno sobre otro configurando finalmente la identidad de ambos sujetos en el relato histórico como han denunciado las feministas respecto al dualismo hombre/mujer desde hace siglos, incluso dentro de la teología y de los estudios religiosos (Forcades i Vila, 2011). Además, ese tipo de dualismo también puede verse social e históricamente como una forma enajenada de diferenciación bipolar donde se llega a construir ontológicamente la diferencia en términos de superior e inferior en un sistema que normalmente está institucionalizado y “naturalizado” como, por ejemplo, la negación de la “racionalidad” en la mujer mantenida durante siglos por instituciones educativas que la consideraban inferior al hombre, como denunció explícitamente en el siglo XVIII Mary Wollstonecraft (Wollstonecraft, 2010, 2020).

En particular, los dualismos de hombre/mujer, mente/cuerpo, razón/emoción, civilizado/primitivo y humano/naturaleza, entre otros, ontológicamente normalizan las opresiones de género, psicológicas, de raza y de naturaleza, respectivamente. Su desarrollo ha seguido un proceso histórico influyendo notablemente sobre la sociedad, la cultura, la legislación, las instituciones, la moral o los medios de comunicación de una sociedad determinada donde un determinado sujeto (A) es el actor principal que marca el discurso mediante mecanismos de dominación, colonización y opresión hacia todo aquello que no es A ($\sim A$), como vimos con anterioridad. En este sentido, la conexión de los dualismos con la “lógica de la dominación” analizada aparece de manera explícita y clara ya en varias fuentes antiguas, si bien podemos encontrar escritos característicos en el siglo XVIII (Wollstonecraft, 2020) o en el siglo XX en una sociedad determinada como Estados Unidos de América (Friedan, 2016), entre otros. Pero si rastreamos algunas fuentes antiguas encontramos, en un filósofo tan respetado como Aristóteles, ese tipo de

“lógica del dominio”. Así, en su *Política*, el pensador griego justifica los dualismos que surgen de la dominación humana sobre la naturaleza (humano/naturaleza), la dominación de los hombres sobre las mujeres (hombre/mujer), la dominación del amo sobre el esclavo (amo/esclavo) y la dominación de la razón sobre el cuerpo y las emociones (razón/emoción y alma/cuerpo). En un famoso pasaje titulado “La esclavitud es de derecho natural”, Aristóteles llega a decir lo siguiente:

“Es posible entonces, como decimos, observar en el ser vivo el dominio señorial y el político, pues el alma ejerce sobre el cuerpo un dominio señorial, y la inteligencia sobre el apetito un dominio político y regio. En ellos resulta evidente que es conforme a la naturaleza y conveniente para el cuerpo ser regido por el alma, y para la parte afectiva ser gobernada por la inteligencia y la parte dotada de razón, mientras que su igualdad o la inversión de su relación es perjudicial para todos [...]. También ocurre igualmente entre el hombre y los demás animales, pues los animales domésticos tienen una naturaleza mejor que los salvajes, y para todos ellos es mejor estar sometidos al hombre, porque así consiguen su seguridad. Y también en la relación entre macho y hembra, por naturaleza, uno es superior y otro inferior, uno manda y otro obedece. Y del mismo modo ocurre necesariamente entre todos los hombres [...]. Así pues, todos los seres que se diferencian de los demás tanto como el alma del cuerpo y como el hombre del animal [se encuentran en esta relación todos cuantos su trabajo es el uso del cuerpo, y esto es lo mejor de ellos], estos son esclavos por naturaleza, para los cuales es mejor estar sometidos a esta clase de mando, como en los casos mencionados. Pues es esclavo por naturaleza el que puede ser de otro (por eso precisamente es de otro)”. [Aristóteles, 1988, p. 57-58].

Por otra parte, cuando la “lógica del dominio” históricamente trasvasa los cauces desde el pensar grecolatino al pensamiento medieval y renacentista, los avances por doblegarla son escasos. Así, uno de los pensadores y teólogos más representativos y característicos del catolicismo hasta el siglo XX, Tomás de Aquino, coincide con Aristóteles en tachar de “defectuosa e inepta” a la mujer,

[...] inferior en todo al hombre excepto en el proceso generativo, naturalmente subordinada y por debajo de él en capacidad de raciocinio como podemos leer en la 1q. 92 a.1 de la *Suma Teológica*. [Tomás de Aquino, 2018, p. 550 y ss.]

Aunque los dualismos como el de humano/naturaleza, hombre/mujer o civilizado/primitivo pueden llegar a ser antiguos, otros como el de mente/cuerpo o sujeto/objeto están asociados especialmente con el pensamiento moderno que ha extraído, refinado y desplegado “nuevos usos” del dominio de una forma diferente aunque manteniendo la misma estructura arcaica puesto que “se conservan en nuestro marco conceptual como residuos, como capas de sedimentos depositados por opresiones pasadas” (Plumwood, 1993, p. 43). Entre los “nuevos usos” en la modernidad encontramos sobre todo las relaciones que se dan entre una “lógica del dominio” *arcaica* que es opresiva y una “lógica de la crueldad” con *el otro* subordinado ($A / \sim A$), como podemos observar tanto en el dualismo hombre/mujer de los inquisidores que escribieron el famoso *Malleus maleficarum* en el año 1487, y su posterior caza de brujas (Durschmied, 2009; Federici, 2014), hasta la violencia de género actual estructurada en numerosas capas culturales, sociales y políticas con la incidencia en 2020 de 29.215 víctimas por violencia de género en España como vimos con anterioridad (INE, 2020), entre otros muchos ejemplos históricos de esta variante de la “lógica del dominio” analizada por Val Plumwood.

4. CONCLUSIONES

Los análisis y resultados de Val Plumwood sobre la “lógica del dominio” ayudan a identificar un tipo de eje común transversal en los estudios de género, aunque, es cierto, como ecofeminista no tiene en cuenta únicamente las relaciones entre los sexos (su análisis, como hemos visto, parte de una perspectiva más amplia sobre las diferentes formas de dominación sobre la naturaleza). La posibilidad de entender este tipo de lógica ayuda a observar los tipos dinámicos de “lógicas del dominio” que se dan en multitud de casos y que afectan también a multitud de ramas analizadas por la “tercera ola” y que son incorporadas en los estudios de género.

Intentar salir del dualismo ha sido uno de los últimos intentos llevados a cabo por Val Plumwood a la hora de proponer una “ética dialógica interespecífica” (Plumwood, 1993, 2002, p. 167 y ss.). Esta ética

dialógica, de alguna manera, enlaza también con la ética habermasiana y con algunas extensiones ecológicas que se han llevado a cabo en los últimos años (Habermas, 2008; Dryzek, 1990; Romero, 2020). No obstante, al igual que no podemos hablar de un único feminismo, como nos indica Amelia Valcárcel (2001), tampoco podemos hablar al respecto de una única ecofeminismo, pues hay “tantas ecofeminismos como teóricas ecofeministas” (Puleo, 2011, p. 29). Aun así, un eje común y transversal, base para el análisis posterior, quizá pueda venir representado desde el tipo de lógica analizada en este trabajo de investigación a la hora de sacar a la luz la irracionalidad no sólo de los procesos sociales y políticos que históricamente son analizados, sino también la irracionalidad de nuestras formas de pensamiento. Buscar alternativas a este tipo de “lógica del dominio” es la tarea que se debería realizar desde el *pluralismo* (feminismos y ecofeminismos) que enriquecen, no empobrecen, los estudios de género.

5. REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2021). *Informe 2020/21 Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. Amnistía Internacional.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias...para las luchas de las mujeres*. Cátedra.
- Aristóteles (1988). *Política*. Editorial Gredos.
- Aristóteles (2008). *Metafísica*. Alianza Editorial.
- Beall, J. C., y Restall, G. (2006). *Logical pluralism*. Oxford University Press.
- Beltrán Pedreira, M. E., y Maquieira d’Angelo, V. (2005). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Alianza Editorial.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Carnielli, W. A., y Marcos, J. (2005). Ex Contradictione Non Sequitur Quodlibet. *Bulletin of Advanced Reasoning and Knowledge*, 1, 89-109.
- Castells, C. (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Paidós Ibérica.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Dietz, M. G. (2005). Las discusiones actuales de la teoría feminista. *Debate Feminista*, 32, 177-222.
- Dryzek, J. S. (1990). Green Reason: Communicative Ethics for the Biosphere. *Environmental Ethics*, 12, 195-210.

- Durschmied, E. (2009). *La cruzada del odio*. Ediciones RobinBook.
- Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, género, patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho en Buenos Aires*, 6, 259-294.
- Federici, S. (2014). *Calibán y la bruja*. Traficantes de sueños.
- Friedan, B. (2005). *La mística de la feminidad*. Cátedra.
- Forcades i Vila, T. (2011). *La teología feminista en la historia*. Fragmenta Editorial.
- Gómez-Heras, J. M^a.G^a. (2010). *En armonía con la naturaleza. Reconstrucción medioambiental de la filosofía*. Biblioteca Nueva.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Editorial Taurus.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Trotta.
- INE (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG)*. Instituto Nacional de Estadística.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. Inmujeres DF.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: the Social Construction of Scientific Facts*. Sage.
- Olympe de Gouges (2017). *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*. CAAW Ediciones.
- Osborne, R., y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género 1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15, 147-182.
- Palau, G. (2002). *Introducción filosófica a las lógicas no clásicas*. Gedisa Editorial.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture. The ecological crisis of reason*. Routledge.
- Plumwood, V. (2012). *The Eye of the Crocodile*. ANU Press.
- Puleo, A. (2011). *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Anthropos Editorial.
- Puleo, A. (2013). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Quine, W. V. O (1970). *Philosophy of Logic*. Prentice-Hall.
- Restall, G. (2000). *An introduction to substructural logics*. Routledge.

- Romero, J. (2020). *Pensar y sentir una naturaleza que cambia: hacia una ecofilosofía sin fronteras*. MRA Ediciones.
- Routley, R., Meyer, R. K., Plumwood, V., y Brady, R. T. (1982). *Relevant logics and their rivals*. Ridgeview Publishing Company.
- Routley, R., y Plumwood, V. (1985). Negation and contradiction. *Revista Colombiana de Matemáticas*, 19, 201-231.
- Tomás de Aquino (2018). *Suma Teológica III*. BAC.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo.
- Velasco, A. (2017). *La ética animal. ¿Una cuestión feminista?* Cátedra.
- Velayos-Castelo, C. (2007). Sostener la vida: la ética ecofeminista. En C. Velayos-Castelo, O. Barrios Herrero y A. Figueruelo Burrieza (Eds.). *Ecología y feminismo* (pp. 87-100). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Warren, K. J. (1998). El poder y la promesa de un feminismo ecológico. En M. X. Agra Romero (Eds.). *Ecología y feminismo* (pp. 117-146). Editorial Comares.
- Winner, L. (1986). *The Whale and the Reactor: A Search for Limits in an Age of High Technology*. University of Chicago Press.
- Wollstonecraft, M. (2010). *La educación de las hijas*. El Desvelo Ediciones.
- Wollstonecraft, M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Penguin Clásicos.

COOPERACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES: EL CASO MANUELA V. EL SALVADOR

JAVIER GARCÍA MEDINA

Universidad de Valladolid

ÁNGELES SOLANES CORELLA

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El acercamiento al caso Manuela proviene de la información remitida a la Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid por parte de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Valladolid y la Asamblea de Cooperación por la Paz, quienes habían recogido las inquietudes de las asociaciones La Colectiva Feminista para el Desarrollo Local y el Centro de Derechos Reproductivos de El Salvador, las cuales estaban promoviendo la presentación y defensa del caso de Manuela ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Manuela fue una mujer de escasos recursos, residente de Cacaopera, La Unión, que, a sus 33 años, en febrero de 2008 sufrió una emergencia obstétrica en su hogar y que a pesar de encontrarse convaleciente, fue denunciada por personal del hospital por delito de aborto, siendo detenida de forma inmediata. Según la información documental del caso, sus padres, personas mayores sin educación básica, fueron obligados a denunciarla a pesar de no saber leer ni escribir, diciendo que Manuela se había provocado su aborto, por lo que fue condenada a 30 años de cárcel. Un año después ya en prisión fue diagnosticada con cáncer linfático, quizás detonante de su aborto, pero esta circunstancia no hizo reconsiderar su situación. Mientras cumplía su condena no recibió el tratamiento adecuado para su enfermedad, por lo que tras dos años murió en el área de reos del hospital Rosales.

El caso Manuela trasciende una causa contra la penalización del aborto, ya que representa un ejemplo y una oportunidad para manifestar los problemas de una sociedad en la que el abuso a las mujeres y la corrupción son frecuentes. En este caso se observa que existen otros derechos humanos en juego, como el derecho a la salud y el acceso a la justicia, que a Manuela no se le garantizaron. El contexto social hacía que Manuela fuese “juzgada” desde un primer momento. El procedimiento judicial estuvo viciado de prejuicios, estereotipos de género, irregularidades y errores procesales (desde su propia defensa), algo que desembocó en su condena.

En el marco de los proyectos de innovación docente Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid (PID 056) y el proyecto de Innovación Docente en Derechos Humanos (UV-SFPIE_PID20-1352499) de la Universitat de València, este caso se sometió a los estudiantes para que mediante la metodología del método de casos aportaran vías de resolución que se materializase en una propuesta concreta sobre algunos aspectos específicos y determinantes en el asunto.

2. OBJETIVOS

- Apoyar la defensa efectiva de los derechos humanos. Se trataba de explorar nuevos espacios de actuación y de compromiso no solo de los estudiantes sino también de los profesores. Muchas veces los derechos humanos se presentan como una llamada a la justicia, pero sin un recorrido jurídico. El hecho de trabajar en un caso concreto, utilizando el derecho internacional de los derechos humanos y presentarlo ante un tribunal representa un salto cualitativo importante.
- Unirse a las actuaciones de defensores de derechos humanos en otros países suponía un valor añadido, pues sus actuaciones, en general, no están exentas de riesgo al comprometerse con causas que suelen interrogar las actuaciones de los Estados en situaciones muy controvertidas y en la que la defensa de derechos humanos puede poner al descubierto las

deficiencias de las actuaciones de los Estados en los diferentes niveles de su administración.

- Desarrollar competencias genéricas y específicas por parte de los estudiantes participantes (Solanes, 2011). Los estudiantes participantes necesariamente deben ir progresivamente adquiriendo y consolidando este tipo de competencias para poder evolucionar en la metodología propuesta que descansa en alto grado en la autonomía tanto individual como en la colectiva del grupo.
- Aplicar conocimientos teóricos y prácticos a una situación real. No se trataba de presentar a los estudiantes una situación conflictiva a la que diesen una solución ajustada a derecho únicamente, sino que el hecho de afrontar una situación real, porque conocían a los agentes que actuaban, suponía un elevado nivel de exigencia porque no era ya una práctica de clase, sino que requería dar la mejor resolución posible.
- Fomentar el trabajo en grupo. El valor del trabajo en grupo es determinante para generar resultados de un alto valor cualitativo al recoger las aportaciones de sus integrantes a través de un proceso deliberativo y ofrecer una propuesta consensuada y crítica. Pero tiene un valor añadido esencial para generar una ciudadanía más crítica, dispuesta a admitir contraargumentos y a aceptar puntos de vista diversos sobre los aspectos esenciales de una cuestión sometida a debate.
- Sensibilizar en materia de violencia de género. El caso en particular tiene todos los elementos para poner de relieve que ha de darse un enfoque basado en derechos humanos si se pretende luchar contra las causas inmediatas, subyacentes y estructurales que causan una violencia institucional contra las mujeres. Además, dadas la existencia de algunas opiniones que reniegan de la propia terminología “violencia de género” es importante insistir en que tal orientación no está en consonancia con los derechos humanos, es más, implica en sí misma una vulneración de derechos humanos.

3. METODOLOGÍA

El R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recogía en su exposición de motivos que “Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”.

Si bien en el artículo 3.5. parece dejar abierta la posibilidad de que los estudios relativos a derechos humanos puedan integrarse en diferentes títulos de Grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, la realidad refleja que han sido, por lo general, los Grados en Derecho los que han recogido dicha materia. Recepción que dista mucho de ser homogénea en cuanto a su presencia, ubicación y contenidos en el contexto universitario español. Y hace poco viable un desarrollo transversal. Esta exigencia legal se hace más diversa aún en lo referente a los estudios de posgrado y doctorado.

3.1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Los estudios sobre derechos humanos se han visto incrementados, lo cual iría a conectar con las recomendaciones, por ejemplo, de Amnistía Internacional (Amnistía Internacional), sin embargo, lo preocupante son las metodologías más idóneas para abordar la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos. Según la Organización de Naciones Unidas, se deben tener en cuenta “tres aspectos en la promoción de los derechos humanos mediante la educación (Naciones Unidas. Educación):

- Los conocimientos: suministrar información acerca de los derechos humanos y los mecanismos que existen para proteger esos derechos;
- Los valores, creencias y actitudes: promover una cultura de los derechos humanos mediante el fomento de esos procesos;

- La adopción de medidas: alentar a las personas a defender los derechos humanos y prevenir las violaciones de esos derechos.

Dados estos objetivos, los estudios de grado, master y doctorado deben interrogarse si la metodología utilizada hasta el momento es la más adecuada para afrontarlos.

Recurrir al método de casos (Boehrer, 1990) puede facilitar la consecución de dichas metas al ser una metodología que se adapta a la idea de organizaciones como Amnistía Internacional postulan: “La educación en derechos humanos es una práctica deliberada y participativa, destinada a potenciar a los individuos, grupos y comunidades mediante la promoción de conocimientos, habilidades (García y otros, 2008) y actitudes coherentes con los principios de derechos humanos internacionalmente reconocidos” “Como proceso a medio y largo plazo, la educación en derechos humanos pretende desarrollar e integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal de las personas, incluido el pensamiento crítico, en relación con los derechos humanos”.

Pero nos encontramos con que los alumnos universitarios en general, y muchos profesionales que acceden a los estudios de posgrado y de doctorado carecen de conocimientos básicos en derechos humanos.

La cuestión por tanto es cómo transitar con garantías desde una situación de escasa formación en derechos humanos a una profundización y especialización. Se requiere, por tanto, sin exclusiones, proceder a utilizar metodologías (Gonzalez, 2006) que permitan adquirir aquellas competencias que habiliten para acceder al ejercicio de las actividades relacionadas con los derechos humanos;

- Formar estudiantes que integren los derechos humanos en su perspectiva formativa y práctica en los distintos niveles de su futura actividad profesional.
- Formación de profesionales que pretendan desempeñar su trabajo en Organizaciones No Gubernamentales, Agencias Gubernamentales o Consultoras nacionales e internacionales que se ocupan de la defensa y promoción de los derechos humanos.

- Contribuir, por medio de la docencia y de la reflexión, a la reconstrucción y redefinición de las tareas de la sociedad civil y de los organismos y organizaciones públicas en materia de derechos humanos.
- Formación seria y rigurosa a profesionales de la educación.
- Promoción de la investigación científica y la Educación en Derechos Humanos y servir de foro de reflexión y debate sobre los mismos
- Adquirir una visión global, rigurosa y crítica de la problemática relacionada con los derechos humanos: su fundamentación, la plasmación en textos internacionales, la regulación constitucional y la institucionalización de mecanismos de protección de los derechos humanos.
- Adquirir competencias específicas para asesorar, dirigir o coordinar organizaciones públicas o privadas implicadas en la promoción y protección de los derechos humanos o capacitar para llevar a cabo investigaciones jurídico-políticas en aspectos relativos a los derechos humanos y la democracia.

Por ello es pertinente concretar el cuadro de competencias relacionadas con derechos humanos que deberían integrar los programas de los distintos niveles de los estudios universitarios.

3.2. LA ADECUACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS COMO METODOLOGÍA PARA ESTUDIOS EN DERECHOS HUMANOS.

Ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la adquisición de competencias el que ha evidenciado la insuficiencia de antiguos modelos y la necesidad de ir implementando otros que faciliten aquel proceso

El case method o método de casos (García, J. 2009), consiste, esencialmente, en presentar a los alumnos una situación real, un problema real, una serie de datos reales, a los que los alumnos deben ofrecer soluciones lo más profesionales posibles adecuadas al entorno social, político,

económico y jurídico que les rodea y que han de conocer. Los alumnos deben analizar el problema presentado (Barnes, 1994) y observar sus múltiples dimensiones (Johan, 2006) experimentar diversas formas de acercamiento al problema, establecer la argumentación más oportuna para la perspectiva elegida y analizar, además, los resultados mediante los oportunos mecanismos de evaluación.

El método de casos (Lynn, 1999) parte de los principios siguientes: 1. La interdependencia positiva; 2. La interacción de los miembros del grupo; 3. Responsabilidad grupal para alcanzar los objetivos y responsabilidad individual; 4. Habilidades para el trabajo en grupo; 5. Reflexión sobre el trabajo en grupo

Diseñar una docencia sobre derechos humanos a partir del método de casos plantea una serie de dificultades que no se pueden eludir si se quiere, a día de hoy, hacer un planteamiento equilibrado entre la realidad circundante y las posibilidades que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias permite.

El contenido de los programas de los estudios en derechos humanos alude a diversos valores (libertad, igualdad, solidaridad) y a diversas materias (jurídicas, sociales, laborales, religiosas, culturales, económicas), por tanto, la interdisciplinariedad evidentemente requiere un previo trabajo en equipo por parte del profesorado, cuya consecución es dificultosa dada la escasa experiencia del profesorado en planificar y coordinarse. Pero esta metodología se hace imposible si no existe una rigurosa planificación y una coordinación exhaustiva de cada uno de los pasos a realizar.

Las diferentes fases en que se desarrolló este trabajo fueron, por tanto:

Primera sesión:

- Presentación escrita del caso Manuela (Naumes, 1999) describiendo los hechos acontecidos de manera objetiva. En este caso se tomaron los hechos relatados y recogidos ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).
- Lectura individual de los hechos por parte de los estudiantes.

- Puesta en común para una primera aportación sobre principios en juego, agentes principales implicados y derechos humanos potencialmente vulnerados.

Segunda y tercera sesión:

- Debate en grupo aplicando la metodología del Enfoque Basado en Derechos Humanos con el fin de determinar: el contexto general en el que se desarrollan los hechos, considerando aspectos sociales, económicos, políticos o jurídicos; las causas inmediatas, subyacentes y estructurales que rodearon al caso de Manuela; el estudio del papel que los titulares de la responsabilidad (padres de Manuela, médicos) y de la obligación (Estado salvadoreño, jueces principalmente) En relación con los derechos humanos vulnerados tuvieron en el caso; el alcance de la capacidad que los distintos titulares poseían para la protección y garantía de los derechos humanos de Manuela.
- Distribución de tareas en el grupo para recopilar información y documentación sobre los temas aludidos.
- Redacción de un informe no superior a 15 páginas.

Cuarta sesión:

- Sesión plenaria en la que los distintos grupos exponían los resultados de su estudio conforme al Enfoque Basado en Derechos Humanos.
- Diseño de un informe final consensuado en el que ya se perfiló, además, aquellos aspectos jurídico-penales que incidían de modo crítico en la vulneración de los derechos humanos de Manuela.
- Debate acerca de posibles cursos de acción alternativos a partir de la información obtenida sobre el caso.

Quinta sesión:

- En sesión plenaria, valoración, comparación y evaluación de alternativas.

- Redacción argumentada de una primera mejor alternativa, sin que aún sea la definitiva, por parte de un grupo formado por un representante de cada grupo.

Sexta sesión:

- Análisis por grupos y después en plenario del documento elaborado.
- Debate para consensuarlo y elevarlo a definitivo.

La puesta en marcha de esta metodología ha requerido de actuaciones docentes de diverso tipo:

1. Actuaciones materiales:

- Aula versátil para su disposición a modo de una sala de vistas.
- Aula con pizarra, ordenador con conexión a Internet y proyector.

2. Actuaciones Organizativas:

- Determinación de los alumnos participantes; han intervenido 25 estudiantes distribuidos en grupos de 5 miembros de formación libre por parte de los estudiantes.
- Distribución temporal: 2 horas semanales por sesión.
- Los materiales que se iban recopilando se almacenaban en una cuenta Drive compartida entre estudiantes y profesores.

3. Actuaciones Metodológicas:

- Preparación del caso a estudiar por los alumnos.
- Teniendo en cuenta que los alumnos ya tenían ciertos conocimientos de Derecho Penal pues habían estudiado la parte general el curso anterior, la introducción del método del caso tenía la virtualidad de permitir avanzar progresivamente fijando, en principio, tanto los elementos terminológicos como conceptuales ya estudiados, como la proyección hacia los contenidos del caso.

- Elaboración de la nota pedagógica o nota del profesor, cuyo contenido sería: análisis del caso, breve descripción de este, sugerencia de aplicación, objetivos pedagógicos, preguntas y respuestas de enseñanza.

4. Actuaciones de evaluación:

Se debe proceder a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (Holsti, 1994):

- Evaluación del proceso mediante: notas que los observadores de cada uno de los grupos aportan al profesor en cada sesión. Evaluaciones grupales periódicas; tutorías individuales y grupales.
- Evaluación individual (Jimenez, 2006) y grupal mediante rúbricas que incluyan indicadores como: participación del alumno en la realización de los diferentes casos; calidad de los informes presentados; trabajos añadidos y complementarios; test de comprensión; grado de preparación del caso; calidad de la argumentación; capacidad para analizar el caso desde posiciones diversas; expresión oral y escrita; aportaciones a la resolución y al debate.

Evidentemente, el método de casos supone una evaluación continua de los estudiantes y podría articularse fórmulas de autoevaluación. El diseño y uso de rúbricas de evaluación en ambos casos se configura como una herramienta esencial para determinar la adquisición de competencias.

4. RESULTADOS

Se ha obtenido un informe (**Amicus Curiae**) que ha sido presentado y aceptado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, dándose traslado a las partes intervinientes para su conocimiento y consideración. El caso Manuela, representa algo más que una lucha contra la penalización del aborto, ya que, trata de ejemplificar y destacar los

problemas de una sociedad en la que el abuso a las mujeres, las maras y la corrupción están a la orden del día dentro de un sistema que ha normalizado la violencia hacia la mujer.

4.1. FUNDAMENTO JURÍDICO DEL *AMICUS CURIAE*.

Este escrito se presenta al amparo de lo establecido en el artículo 44 del Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte Interamericana de Derechos Humanos) y con el sentir de lo expuesto en el artículo 2.3, según el cual “la expresión “*amicus curiae*” significa la persona o institución ajena al litigio y al proceso que presenta a la Corte razonamientos en torno a los hechos contenidos en el sometimiento del caso o formula consideraciones jurídicas sobre la materia del proceso, a través de un documento o de un alegato en audiencia”

4.2. FINALIDAD DE ESTE *AMICUS CURIAE*.

La finalidad de este *amicus curiae* es ofrecer argumentos y consideraciones que traen causa de algunos aspectos del caso Manuela y otros vs. El Salvador. No se pretende, en ningún caso, inclinarse en favor de ninguna de las partes sino de impulsar al Sistema Interamericano de Derechos Humanos en la defensa, garantía y desarrollo de los derechos humanos de todos los ciudadanos en el ámbito de su jurisdicción.

El objetivo esencial es solicitar que la Corte repare en la necesidad de esclarecer el alcance del secreto profesional médico, la confidencialidad y privacidad en la asistencia sanitaria y sus implicaciones respecto del derecho a la vida privada y a la salud sexual y reproductiva. El caso Manuela representa un supuesto paradigmático de conflicto entre el deber de sigilo profesional proyectado sobre datos íntimos, particularmente reservados por ser atinentes a la salud sexual del paciente, y los límites del secreto profesional en supuestos en que puede decaer antes otros intereses en juego, pero nunca debe llegar a vaciarse. Siendo este un elemento relevante a considerar en el caso como se desprende de la información que sobre el caso ofrece la propia Corte:

“Igualmente, se argumenta que el Estado violó el derecho a la vida privada y el derecho a la salud, tomando en cuenta que la regulación del

secreto profesional no cumplía con el requisito de legalidad de una restricción, pues no establecía con claridad en qué supuestos se configuraban excepciones y en qué casos existía la obligación de denuncia por parte del médico tratante. Además, cierta información proporcionada a las autoridades, como los antecedentes sexuales de la presunta víctima, no guardaban relación con los fines que persigue el deber de denuncia”.

Este *amicus curiae* que se presenta pretende servir no solo para el caso de referencia sino para la interpretación de las cuestiones aludidas en otros posibles casos que se sustancien ante la Corte.

4.3. EL SALVADOR ANTE EL SISTEMA UNIVERSAL Y REGIONAL DE DERECHOS HUMANOS EN MATERIA DE INTIMIDAD, CONFIDENCIALIDAD Y SECRETO PROFESIONAL.

El Salvador en el artículo 144 de la Constitución establece que:

“Los tratados internacionales celebrados por El Salvador con otros Estados o con organismos internacionales, constituyen leyes de la República al entrar en vigor, conforme a las disposiciones del mismo tratado y de esta Constitución. La ley no podrá modificar o derogar lo acordado en un tratado vigente para El Salvador. En caso de conflicto entre el tratado y la ley, prevalecerá el tratado.”

Ello implica que en la jerarquía normativa la primacía le corresponda a los Tratados internacionales sin que quepa por tanto que las leyes nacionales puedan incumplir o modificar los compromisos internacionales asumidos. Así, El Salvador es Estado parte en instrumentos internacionales que recogen de manera concreta el objetivo de salvaguardar el derecho a la privacidad, la intimidad y la confidencialidad, del cual, el secreto profesional es un instrumento importante, por ejemplo:

Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) que en el artículo 12 estipula:

“Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques”.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que expresamente recoge el secreto profesional como derecho ya que su artículo 17.1 protege frente a las injerencias arbitrarias e ilegales en la esfera privada de los individuos, en los mismos términos que la DUDH.

Convención Americana de Derechos Humanos, en cuyo artículo 11 dice:

“[2] Nadie puede ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas en su vida privada, en la de su familia, en su domicilio o en su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra o reputación. [3] Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o esos ataques”.

Convención sobre los derechos del niño en sus artículos 16.1. y 16.2, que recoge lo mismo que el texto anterior, pero En relación con los niños.

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra la Mujer, de cuyo tenor se desprende todo un mandato para proteger de forma específica la igualdad y los derechos humanos de las mujeres. En este caso ha de tenerse en cuenta lo establecido en la **RECOMENDACIÓN GENERAL N° 24 (20° período de sesiones, 1999) del CEDAW, Artículo 12 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer - La mujer y la salud**, en los puntos siguientes:

18. [...] En particular, los Estados Partes deben garantizar los derechos de los adolescentes de ambos sexos a educación sobre salud sexual y genésica por personal debidamente capacitado en programas especialmente concebidos que respeten sus **derechos a la intimidad y la confidencialidad**.

22. Además, los Estados Partes deben informar sobre las medidas que han adoptado para garantizar el acceso a servicios de atención médica de calidad, lo que entraña, por ejemplo, lograr que sean aceptables para la mujer. **Son aceptables los servicios** que se prestan si se garantiza el consentimiento previo de la mujer con pleno conocimiento de causa, se respeta su dignidad, **se garantiza su intimidad** y se tienen en cuenta sus necesidades y perspectivas.

31. Los Estados Partes también deberían, en particular:

e] Exigir que todos los servicios de salud sean compatibles con los derechos humanos de la mujer, inclusive sus **derechos a la autonomía, intimidad, confidencialidad, consentimiento y opción con conocimiento de causa;**

Sin embargo, en los mecanismos de revisión del cumplimiento por parte de El Salvador de sus obligaciones internacionales se desprende que existe un importante desajuste, tal y como se pone de manifiesto, al menos, en estos dos procedimientos:

1- Observaciones finales sobre los informes periódicos octavo y novenos combinados de El Salvador (CEDAW/C/SLV/CO/8-9, 9 de marzo de 2017) realizadas por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer:

Aborto

38. Al Comité le preocupa la penalización absoluta del aborto, de conformidad con el artículo 133 del Código Penal y el hecho de que las mujeres tengan que recurrir a métodos de aborto en condiciones de riesgo, con lo que ponen en grave peligro su salud y su vida. También preocupan al Comité:

- a. El procesamiento de mujeres por haber practicado el aborto, los largos períodos que permanecen en prisión preventiva y las desproporcionadas sanciones penales que se imponen no solo a las mujeres que tratan de procurarse un aborto, sino también a las mujeres que han sufrido un aborto espontáneo;
- b. El encarcelamiento inmediatamente después de acudir al hospital en busca de atención de mujeres que el personal sanitario ha denunciado a las autoridades por temor a ser acusados ellos mismos.

39. El Comité recomienda al Estado parte que enmiende el artículo 133 del Código Penal para legalizar el aborto, al menos en los casos de violación, incesto, amenaza para la vida o la salud de la mujer embarazada o malformación fetal grave. El Comité reitera sus observaciones finales anteriores (CEDAW/C/SLV/CO/7, para. 36) y recomienda al Estado parte que:

- a. Introduzca una moratoria sobre la aplicación de la legislación actual y revise la necesidad de encarcelar a las mujeres por delitos relacionados con el aborto, con miras a asegurar su puesta en libertad y respetar la presunción de inocencia y las debidas garantías procesales en los procedimientos relacionados con el aborto;
- b. **Vele por que se respeten el secreto profesional de todo el personal de salud y la confidencialidad de los pacientes**

2- En el marco del Examen Periódico Universal de Naciones Unidas ha de aludirse a la Recopilación sobre El Salvador realizado por el Consejo de Derechos Humanos (A/HRC/WG.6/34/SLV/2), Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal, 34º período de sesiones, 4 a 15 de noviembre de 2019:

D. Derechos de personas o grupos específicos

1. Mujeres

73. Varios órganos creados en virtud de tratados y titulares de mandatos de los procedimientos especiales manifestaron su preocupación por la prohibición total del aborto, incluso en los casos en que el embarazo era el resultado de una violación o un incesto, cuando la vida de la madre estaba en peligro o cuando el feto era inviable, lo que obligaba a las mujeres y las niñas a recurrir a abortos en condiciones de riesgo e ilegales.

74. El Comité de Derechos Humanos recomendó que El Salvador revisara su legislación con respecto al aborto para garantizar el acceso legal, seguro y efectivo a la interrupción voluntaria del embarazo cuando la vida o la salud de la mujer o niña embarazada estuvieran en riesgo o cuando llevar a término el embarazo pudiera ocasionar un daño o sufrimiento sustancial a la mujer o niña embarazada, especialmente en los casos en que el embarazo fuera el resultado de una violación o incesto o cuando no fuera viable. El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer formuló recomendaciones similares.

De todo lo expuesto se desprende la importancia de proteger la intimidad, la confidencialidad y el secreto profesional tal y como también se

hace desde la propia Corte Interamericana de Derechos Humanos, la cual ya se expresaba en estos términos en la sentencia de 18 de noviembre de 2004 en el caso “De la Cruz Flores vs Perú”, en la que se manifiesta:

1.- 97. Al respecto, la Corte considera que la información que el médico obtiene en ejercicio de su profesión se encuentra privilegiada por el secreto profesional. Por ejemplo, el Código Internacional de Ética Médica de la Asociación Médica Mundial dispone que “el médico debe guardar absoluto secreto de todo lo que se le haya confiado, incluso después de la muerte del paciente”.

2.- 101.” La Corte considera que los médicos tienen un derecho y un deber de guardar confidencialidad sobre la información a la que tengan acceso en su condición de médicos”.

Si se atiende al marco normativo concreto de El Salvador, se aprecia que existe tutela del secreto profesional, estando protegido y sancionado su incumplimiento por diferentes normas, como se aprecia en el cuadro siguiente:

Instrumento legal	Artículo	Contenido
Constitución	2 65	Garantizar derecho intimidad personal Salud de los habitantes como bien público
Código Penal	187 312	Revelación de Secreto profesional Omisión de aviso
Código Procesal Penal	187 232	Deber de Abstención Obligación de denunciar.
Código de Salud 2001	37 38 282 283 284	Definición Fórmulas Suspensión en el ejercicio profesional Sanción contra propietarios y profesionales Infracciones contra la salud.

La única excepción que cabría apreciar según la interpretación de la Corte Suprema de El Salvador, serían aquellos casos en los que la paciente es víctima de un delito, como puede ser el abuso sexual.

Se observa que, si bien el marco normativo interno puede formalmente contemplar el secreto profesional y por tanto proteger la intimidad y la confidencialidad, la rendición de cuentas por parte de El Salvador revela que tal protección y garantía no posee el grado necesario conforme a los estándares internacionales de derechos humanos. Es más, el marco normativo conduce a un conflicto máximo, del que el caso Manuela es, desgraciadamente, un ejemplo ilustrativo:

- Por un lado, los profesionales médicos incurrirán en delito de revelación de secreto profesional si desvelan los datos que conocieren por razón de su profesión (art. 187 Código Penal). El correlato en la legislación procesal es la exención de denunciar y declarar: están exentos de denunciar los delitos de que conocieren por razón de su profesión, entre otros, los médicos, farmacéuticos y obstetras (art. 187 Código Procesal Penal). Esta regulación es comprensible y deriva del rango constitucional que se concede al derecho a la intimidad, en nuestro caso del paciente: el art. 2 de la Constitución de El Salvador, apartado segundo, consagra el derecho al honor, a la “intimidad personal y familiar” y a la propia imagen.
- Pero, por otro lado, los profesionales sanitarios considerados como funcionarios o agentes de la autoridad, están amenazados por sanción penal en caso de omitir dar aviso si conocen la perpetración de un hecho punible y tal conocimiento deriva del ejercicio de sus funciones o con ocasión de ellas (art. 302 Código Penal). Además, el Código Procesal Penal les obliga a denunciar los hechos punibles que conocieren al prestar los auxilios de su profesión (art. 232.2); no obstante, el citado precepto termina con una limitación decisiva: “salvo que el conocimiento adquirido por ellos esté bajo el amparo del secreto profesional”.

En conclusión, la lectura sistemática de dicho marco normativo conduce a conflictos casi insalvables que la legislación y la jurisprudencia no han resuelto debidamente, arrojando una situación diabólica para los profesionales sanitarios que se debaten entre sus deberes morales y

médicos derivados del juramento hipocrático (y que tiene expresión penal en el delito de revelación del secreto profesional -art. 187 Código Penal-) y su deber cívico de denuncia de los delitos que puedan conocer (también cifrado en términos penales en el delito de omisión de aviso - art. 312, del mismo texto legal-). No obstante, **a falta de una solución más detallada sobre los límites del deber de guardar el secreto profesional médico, en los casos conflictivos, como el caso Manuela, la solución debería caer del lado de la protección del derecho a la intimidad, a la confidencialidad de los datos privados sanitarios y de la garantía del secreto profesional como barrera de protección para los médicos, por tres razones:**

- La confidencialidad de los datos y el deber de secreto médico parten de un tronco común, que tiene **rango constitucional: el derecho a la intimidad, art. 2 de la Constitución**. Por el contrario, no hay un derecho fundamental ni deber fundamental del ciudadano de colaborar con la Administración Pública (de Justicia, aquí), por más que sea una conducta recomendable y cívicamente exigible, e incluso un bien jurídico penal protegido en el delito de omisión de aviso. Pero **un bien penal, legislativamente protegido, debe ceder siempre frente a un bien constitucionalmente garantizado**. En esta comparación de jerarquía de bienes en juego -intimidad vs. colaboración con la Administración de Justicia-, podría invocarse también a favor del primero la eficacia de la excluyente de responsabilidad criminal prevista en el art. 27.3 del Código Penal de El Salvador del *estado de necesidad*: el médico, al guardar secreto, actúa para salvaguardar un bien jurídico ajeno de superior valor (la intimidad frente a la colaboración con la Administración de Justicia) que está en peligro y que él mismo no ha puesto en peligro intencionadamente.
- A falta de una regulación más detallada, el propio **Código Procesal Penal** ya resuelve el conflicto a favor de la intimidad y la confidencialidad de los datos sanitarios privados, cuando dispone que **los profesionales médicos no deben denunciar los hechos punibles que conocieren por razón de su**

profesión y que estuvieren amparados en el secreto profesional médico. En este sentido, tanto el deber de guardar secreto profesional, derivado de la *lex artis* médica y del delito de revelación de secretos del art. 187 del Código Penal, como el deber de no declarar si lo conocido fuera por motivo de la profesión que realiza el médico, nos sitúan ante el campo de aplicación de la excluyente de responsabilidad criminal del art. 27.1 del Código Penal del *cumplimiento de un deber legal*, que opera en favor del profesional sanitario permitiéndole no desvelar datos íntimos ni romper el secreto profesional médico sin consecuencias penales.

- Finalmente, la preferencia por la intimidad y la confidencialidad frente al deber ciudadano de denunciar se resuelve implícitamente en el propio **Código Penal**. Si comparamos las sanciones impuestas a los dos delitos enfrentados observamos qué bien jurídico es más importante y qué lesión se castiga más severamente: la infracción del deber de denunciar se sanciona con multa de cincuenta a cien días, mientras que la infracción de la intimidad y del deber de secreto profesional se castiga con pena de prisión de seis meses a dos años e inhabilitación especial de profesión u oficio de uno a dos años. Dado que la tipificación de los delitos en todo Código punitivo viene inspirada por los **principios de lesividad y de proporcionalidad**, de forma que solo se castigan los comportamientos que lesionan bienes fundamentales y deben sancionarse proporcionalmente, esto es, reservando los castigos severos a los ilícitos más severos y los leves a los comportamientos más leves, **tiene que concluirse necesariamente que el legislador salvadoreño acertadamente valora como más importante proteger la intimidad y la confidencialidad de los datos que el deber de cooperación con la Administración de Justicia.**

5. DISCUSIÓN

Hay dos ámbitos en los que se abren vías para el debate en este trabajo. Por un lado, la cuestión metodológica ya que el método de casos o case method, en puridad, no está suficientemente implantado y asumido en la docencia universitaria. Presentar un caso práctico a los estudiantes no es aplicar método de casos y los másteres de abogacía serían un buen ámbito para trabajar desde esta metodología, pero tiene el inconveniente de que, en general, los profesionales y docentes que participan en estos estudios carecen de una formación en este sentido. Por otro lado, el resultado en forma de amicus curiae en temas como la violencia contra la mujer y violencia de género, puede representar una nueva manera de ayuda, apoyo y cooperación entre los que están en primera línea de defensa, los defensores de derechos humanos, y las universidades que poseen recursos humanos y materiales para aportar perspectiva de valor y rigor a cuestiones que requieren de una técnica jurídica a tenor de la gravedad que suponen muchos de estos hechos en la vida de las mujeres.

6. CONCLUSIONES

Los estudios sobre derechos humanos que se articulen a través del método de casos han de tener en cuenta desde un análisis DAFO y desde la experiencia aquí aportada lo siguiente:

- Debilidades: se considera una técnica complicada en su desarrollo; los casos pueden incurrir en subjetividad; exige del profesor una preparación especial (Shulman, 1992); puede generar en los alumnos una cierta insatisfacción por no saber bien qué han aprendido (Lundeberg, 2000).
- Amenazas: el trabajo de grupo puede deteriorarse y no percibirse el alcance; la planificación y coordinación de la metodología puede verse afectada por no saber con la antelación suficiente y por motivos organizativos qué grupos se van a impartir; dificultad para fijar el tiempo necesario para la actividad; necesidad de tiempo fuera de las clases para realizar

algunas tareas; la formación de los grupos plantea la duda de si debe ser realizada por los alumnos o por el profesorado; necesidad de introducir a los alumnos en el trabajo en grupo y en equipo, pues al igual que los profesores desconocen dicha dinámica; las presentaciones orales han de ajustarse al tiempo para no producir distorsiones en la organización del trabajo; sensación de dificultad para calificar el aprendizaje individualmente conseguido

- Fortalezas: dado que la materia son los derechos humanos, el método del caso permite poner en marcha facetas de la personalidad muy necesarias como ponerse en el lugar del otro, ver las posibilidades de reflexión y puntos de vista que un mismo caso plantea más allá de los conocimientos técnicos los derechos humanos. Desarrollar la escucha activa, procurar entender al otro es un ejercicio necesario para cualquier individuo y más en estos niveles de formación en que ya existen ciertos prejuicios sobre las demás profesiones y posiciones sociales, políticas, económicas o religiosas. Se ha dado un paso adelante en la aplicación del Enfoque Basado en Derechos Humanos como instrumento de análisis del caso.
- Oportunidades; el estudio de los derechos humanos a través del método del caso permite extender una metodología a la realidad de los derechos humanos, cuya realización se encuentra muchas veces en entredicho precisamente por la imposibilidad de generar espacios de comprensión y entendimiento. Un elemento muy positivo ha sido la necesidad de coordinación entre los profesores

La experiencia obtenida trasciende el trabajo académico y formativo para aprehender una realidad nueva, invisible que afecta al día a día de muchas mujeres. El estudiantado y el profesorado han compartido un proceso de enseñanza-aprendizaje que les ha colocado en situación de compartir no solo conocimientos sino un recorrido vital difícil de olvidar.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Hemos de mostrar nuestro agradecimiento a las asociaciones La Colectiva Feminista para el Desarrollo Local y el Centro de Derechos Reproductivos de El Salvador. Hemos compartido un recorrido juntos y hemos participado de sus actividades como defensores de derechos humanos. Su compromiso, ejemplo, rigor y valentía nos han inspirado para saber que se puede transformar el mundo a nuestro alcance a través del derecho. Acercarnos a la vida de Manuela nos ha permitido ser testigos de una lucha por la dignidad y la justicia.

Nuestro agradecimiento a los estudiantes y a los profesores que han intervenido, así como a las Universidades de València y Valladolid por seguir fomentando por medio de proyectos de innovación docente marcos en los que desarrollar iniciativas exitosas y de calidad.

Este trabajo y actividad docente se han hecho posibles gracias al apoyo dado por el Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), Vicerectorat d’Ocupació i Programes Formatius, Universitat de València y por el Proyecto de innovación docente Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid (PID 056).

8 REFERENCIAS

- Amnistía Internacional: Educación en Derechos Humanos
(<http://www.amnesty.org/es/human-rights-education>).
- Barnes, L. B., y Christensen, C. R. (Eds.) (1994). *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Reading* (3rd ed.). Boston: Harvard Business School Press.
- Bohrer, J. y Linsky, M. (1990) Teaching with Cases: Learning to Question. In M. D.Svinicki (Ed.), *The Changing Face of College Teaching: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Casos contenciosos en trámite
https://www.corteidh.or.cr/docs/tramite/manuela_y_otros.pdf
- García, J. (2009), El método del caso aplicado al derecho penal (parte especial). En *Metodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*, Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes. pp 143 y 156.

- García, J.; Correa, J.; Juan, R.; Clemente, M.; Pérez, R.; Añón, M.J.; Solanes, A., Cervelló, V.; González, F.; Lalaguna, M. (2008) : Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales, *Attic. Revista d'innovació educativa*. Núm. 1, págs. 37 – 44.
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/review/49/44>
- Gonzalez, J.A.(2006) *Transformando el aprendizaje con el Método del caso*. Méjico: Centro internacional de casos. Tecnológico de Monterrey, Campus de Guadalajara.
- Holsti, O. (1994). *Case teaching: transforming foreign policy courses with cases*. *International Studies Notes*, 19(2), 7-13. Retrieved July 30, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/44235222> .
- Jimenez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº38/5 (25-4-2006).
- Johan, C.. (Institute of Technology, Lund, Sweden) y Jordan, P.F. (National-Louis University, Chicago, Illinois, USA), (2006). Designing Multidiscipline Cases. *International Journal of Case Method Research&Application*, Volume XVIII, Issue nº3, September, p.288.
- Lundeberg, M. A., Levan, B. B., y Harrington, H. L.(2000). *Who Learns What from Cases and How?: The Research Base for Teaching and Learning with Cases*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lynn, L. E. (1999) *Teaching and Learning with the Case Method: A GuideBook*. New York: Seven Bridges Press, LLC..
- Naciones Unidas. Educación y Capacitación en la esfera de los Derechos Humanos.
<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/REducationTrainingIndex.aspx>
- Naumes, W., y Naumes, M. J.(1999). *The Art and Craft of Case Writing*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Shulman, J. H. (Ed.). (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Solanes, A.; García, J. (2011) *La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos*. (Comunicación) IV Jornadas de Innovación docente y de convergencia al EEES de la Facultat de Dret, 3-4 de marzo Facultat de Derecho, Universidad de Valencia.

Páginas web especializadas en Case Method:

Ecch the case for learning:

http://www.ecch.com/casearch/product_details.cfm?id=41505

The World Association for case Method Research & Application

<http://www.wacra.org/>

Project Diana-Human Rights Cases (Yale Law School)

http://avalon.law.yale.edu/subject_menus/diana.asp

European Court of Human Rights-Cases Law

<http://www.echr.coe.int/echr/en/header/case-law/hudoc/hudoc+database/>

Centro por la Justicia y el Derecho Internacional <http://cejil.org/en/cases-cejil>

CaseNet: Active Learning in International Affairs

<http://csf.colorado.edu/CaseNet/>

Case Studies in Public Policy and Management <http://www.ksgcase.harvard.edu/>

Harvard Business School Publishing <http://www.hbsp.harvard.edu/>

International Law Online Casebook, Stanford University

<http://www.stanford.edu/class/ps142k/casebook/casebook.htm>

Pew Case Studies in International Affairs, Georgetown University

<http://sfswww.georgetown.edu/sfs/programs/isd/files/cases/pew.htm>

Sociology Cases Database Project, University of Notre Dame

<http://www.nd.edu/~dhachen/cases/>

TRADUCIR LA GUERRA: LA REESCRITURA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA FEMENINA EN LA OBRA DOCUMENTAL DE SVETLANA ALEKSIÉVICH¹⁹⁶

MARGARITA SAVCHENKOVA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En octubre del año 2015, los medios de comunicación de distintos lugares del mundo comienzan a hablar de Svetlana Aleksievich, escritora bielorrusa y primera periodista profesional que gana el Premio Nobel de Literatura. Tras recibir el galardón, se convierte en uno de los autores contemporáneos rusohablantes más populares en el extranjero. En sus libros, Aleksievich comparte nuevas traducciones del pasado de la URSS, basadas en entrevistas de antiguos ciudadanos soviéticos, y presenta una historia del imperio comunista más humana. Lo consigue gracias a sus interlocutores, que a través de las páginas de su obra cuentan versiones alternativas a las oficiales sobre la cotidianidad en la Segunda Guerra Mundial, la catástrofe nuclear de Chernóbil o los terrores del conflicto bélico entre la Unión Soviética y Afganistán. La narrativa de Aleksievich puede considerarse como una nueva lectura de la historia soviética, una nueva traducción de la realidad, que participa en la (re)construcción de la historia y permite conocerla más allá del relato oficial.

El giro cultural (Bassnett y Lefevere 1990), así como algunas otras de las últimas teorías aplicadas a la traductología (*cf.* Tymoczko 2007; Gentzler 2017; Bassnett y Johnston 2019), han abierto nuevos caminos en los estudios de traducción y han permitido incorporar en su marco

¹⁹⁶ Este artículo se inscribe dentro de las investigaciones del Grupo de Investigación Reconocido TRADIC (Traducción, Ideología y Cultura) de la Universidad de Salamanca.

un debate sobre la historiografía. Así, partiendo del enfoque de Derrida (1996), Gentzler (2017) pone de manifiesto que cada texto –incluido el de carácter histórico– es una traducción y destaca que cada escritura es una reescritura. De este modo, el concepto de reescritura también se aplica a la historia que funciona como una (re)interpretación y una (re)traducción del pasado. Al mismo tiempo, en su monográfico *La traducción y la(s) historia(s). Nuevas vías para a investigación*, Vidal Claramonte (2018: 2) indica que «la historia no es un texto sino textos que reescriben, que traducen intralingüísticamente, lo real» y, con ello, nos invita a ver la narrativa histórica como una traducción de la realidad, una traducción intralingüística, que Jakobson (1959) define como una reformulación mediante signos verbales dentro del mismo idioma.

El objeto de estudio de la presente investigación son las historias traducidas de María Morózova y Klavdia Krójina, francotiradoras soviéticas en los años de la Segunda Guerra Mundial. Sus testimonios se recopilan bajo el título «Ne hoču vspominat'...»¹⁹⁷ («No quiero recordar...») en *U vojny ne ženskoe lico (La guerra no tiene rostro de mujer*¹⁹⁸), libro en el que la escritora bielorrusa presenta una nueva traducción intralingüística del mayor conflicto bélico de la historia desde la doble óptica femenina: la de las testigos entrevistadas y la suya propia.

Como confiesa Aleksíevich, mostrar la Gran Guerra Patria¹⁹⁹ desde el punto de vista de la mujer era una labor pendiente y obligatoria, ya que en el caso de la historiografía soviética –al igual que con respeto a los productos literarios y audiovisuales consumidos en la URSS–,

¹⁹⁷ La transliteración de las palabras rusas que figuran en el trabajo se realiza de acuerdo con el sistema de romanización propuesta por la ONU y basada en la norma rusa GOST. Como apunta Benítez Burraco (2008: 16), en la actualidad no se ha llegado a un acuerdo acerca de un modelo estándar de transliteración del alfabeto cirílico al español, de ahí que existan distintas opciones que suelen variar en cuestiones de detalle. La norma de la ONU es uno de los sistemas oficiales de transliteración, recomendado por la Fundéu (2018). Aplicaremos dicha norma en todos los casos cuando haya que transliterar caracteres cirílicos. No obstante, haremos excepciones con el apellido de Aleksíevich –que, según la Fundéu (2015), debe transliterarse como *Aleksíevich* o *Alexíevich*– y con los nombres propios de María Morózova y Klavdia Krójina, cuya forma castellanizada se aplica en la versión traducida de *U vojny ne ženskoe lico*.

¹⁹⁸ Traducción al español de Yulia Dobrovolskaia y Zahara García González, 2015.

¹⁹⁹ Término que se utiliza en la historiografía soviética para referirse a la guerra entre la URSS y el Tercer Reich que tuvo lugar en el marco de la Segunda Guerra Mundial, desde el 22 de junio de 1941 hasta el 9 de mayo de 1945.

prácticamente todas las narrativas sobre la guerra se habían planteado desde la perspectiva masculina. A finales de los años 70, la futura Premio Nobel se interesa por investigar cómo cambia el enfoque de estos relatos al centrarse en la visión de las mujeres: así, emprende la tarea de entrevistar a las supervivientes de la guerra y traducir sus historias. Tras conversar con cientos de mujeres, en 1985 la escritora lanza su ópera prima, *U vojny ne ženskoe lico*, un trabajo singular que arroja una mirada femenina sobre la Segunda Guerra Mundial.

Cabe destacar que la obra ha sufrido numerosas modificaciones a nivel textual en las ediciones posteriores a su primera publicación. Dichas revisiones llevadas a cabo por la propia Aleksiévič han causado polémica y han generado duras críticas hacia la escritora acusada de haber manipulado los datos históricos (Ackerman y Lemarchand 2009). No obstante, en lo que se refiere a su obra, es importante ser conscientes de que no estamos ante la historiografía oficial, sino ante un texto cuyo género es de carácter híbrido que se nutre tanto del periodismo como de la literatura y que contiene elementos de no ficción y ficción (Hniadzko 2018). En una de las entrevistas concedidas en 2019, respondiendo a una pregunta sobre el género literario de sus libros, Aleksiévič habla de la «prosa construida» que representa las voces de la vida y reconoce que no inventa datos, sino que los escoge (Svetova 2019). Asimismo, según afirma la periodista en el discurso de aceptación del Premio Nobel, muchos la acusan de que su obra es un documento y no literatura; sin embargo, ella está convencida de que hoy en día entre la realidad y la ficción no existen fronteras²⁰⁰, una desemboca en la otra (Aleksiévič 2015b).

El objetivo principal de nuestro estudio consiste en realizar un análisis comparativo entre dos versiones del fragmento «Ne hoču vspominat'...», publicadas en ruso en los años 1985 (primera edición) y 2013 (última edición hasta el momento), a fin de determinar qué instrumentos

²⁰⁰ En este contexto merece la pena citar a Amparo Tuñón (2006, p. 59), que, en un artículo titulado «Periodismo y Literatura: el último encuentro», expresa una idea parecida: «Realidad y ficción cada vez se confunden más en este milenio oscurantista». Esto significa que la presente observación, con referencia a la relación entre la literatura y el periodismo, no es nueva y aparece en más fuentes.

utiliza Aleksiéovich para traducir intralingüísticamente la Segunda Guerra Mundial desde la perspectiva femenina y examinar cómo cambió su visión sobre esta reescritura a lo largo de los años. Asimismo, pretendemos contrastar la imagen de Morózova y Krójina que construye la escritora bielorrusa con la información que podemos encontrar sobre estas francotiradoras en Internet, su representación en el espacio web.

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos, recurriremos a la metodología comparatista de los estudios literarios. Para ello, hemos recopilado 75 fragmentos de ambas ediciones del relato y hemos escogido los 15 ejemplos más representativos para el análisis. Los hemos agrupado de la siguiente manera: 1) la guerra a través de las percepciones sensoriales; 2) la descripción de las sensaciones físicas durante el conflicto bélico; y 3) el uso de los recursos expresivos en la sintaxis y en la puntuación a la hora de hablar del frente militar. A su vez, para completar el análisis, hemos realizado una búsqueda de sitios web que contienen datos sobre Morózova y Krójina.

2. MORÓZOVA Y KRÓJINA: LA IMAGEN PÚBLICA

¿Qué información acerca de las francotiradoras se encuentra disponible en Internet? Para estudiar la imagen pública de María Morózova y Klavdia Krójina, hemos consultado distintos sitios web dedicados a la participación de los soviéticos en la Segunda Guerra Mundial. A tal efecto, cabe destacar <https://www.moypolk.ru/>, portal oficial del movimiento Regimiento Inmortal –popular en los países del espacio postsoviético– que anualmente convoca una marcha en memoria de los que lucharon contra la Alemania nazi. Generalmente, los nietos y los bisnietos de veteranos añaden datos sobre el papel de su familiar en el conflicto bélico y, de esta forma, comparten con el mundo una nueva microhistoria de la guerra.

En el caso de Krójina, no hemos localizado su biografía en este sitio web; en cambio, la historia de la francotiradora María Morózova sí que forma parte de la amplia base que han creado los voluntarios. Al

acceder a la ficha de Morózova²⁰¹, la información que observamos en la parte superior de la página web es su nombre completo, los años de vida, la trayectoria en las fuerzas armadas soviéticas y el número de la división de fusileros a la que pertenecía. El relato parte de una breve historia sobre cómo se alistó en el ejército, pasó por el entrenamiento militar y fue enviada al frente. Se destaca que a lo largo de la guerra mató a 75 alemanes: se especifica a cuántos enemigos abatió en cada ciudad y se enumeran sus medallas. La narración sobre Morózova termina con algunas referencias a su vida después del año 1945: se casó, tuvo 3 hijos, 6 nietos y 7 bisnietos, y encontró su vocación en la educación patriótica de los alumnos de colegios e institutos públicos. Las últimas líneas dedicadas a esta francotiradora resaltan que se convirtió en uno de los personajes del libro de Aleksiéovich que trata sobre las hazañas de las mujeres en el frente.

Hemos encontrado un enfoque similar en <http://airaces.narod.ru/>, otro sitio web ruso que contiene biografías de combatientes soviéticos, incluida la de Morózova. En este texto²⁰², se presenta como una de las mejores francotiradoras soviéticas que, al ser egresada de una escuela de francotiradores, mostró sus destrezas en la profesión más allá de las buenas notas. La verdadera manifestación de su talento como francotiradora fue el número de enemigos que había matado. Una vez terminada la guerra, regresó a casa y, posteriormente, tuvo 3 hijos.

En cuanto a Klavdia Krójina, en Internet también podemos encontrar datos sobre ella. Así, la base del sitio web <http://soviet-aces-1936-53.ru/>—dedicado a la participación de los soviéticos en la guerra— incluye su biografía²⁰³: en la parte superior de la página observamos una fotografía de la francotiradora, una imagen de la bandera soviética y una frase en color rojo «Уничтожила лично 38 врагов» [«Abatió a 38

²⁰¹ Véase Morozov, D. (2016, 22 de abril). *Morozova Maria Ivanovna*. Bessmertnyj polk. <https://bit.ly/3yZ1hfR>

²⁰² Véase Krasnye sokoly (s.f.). *Ivuškina (Morozova) Marija Ivanovna*. Consultado el 11 de julio de 2021. <https://bit.ly/3wx6auW>

²⁰³ Véase Sovetskie snajpery 1941-1945 (s.f.). *Loginova (Krohina) Klavdiya Grigor'evna*. Consultado el 11 de julio de 2021. <https://bit.ly/3e8LVNB>

enemigos»²⁰⁴]. En el relato sobre Krójina que conocemos al detalle a continuación, predomina una mezcla entre la información sobre sus hazañas bélicas y los pasajes del libro de Aleksiéovich.

Otra fuente que arroja información sobre la vida de esta francotiradora es un corto vídeo creado por su nieta y subido a la plataforma de Youtube²⁰⁵. En este vídeo, Elizaveta Korneva cuenta la historia de su abuela, apoyándose en materiales visuales que ilustran la guerra y muestran fotografías de Krójina. A lo largo de algo más de dos minutos de duración del vídeo, escuchamos frases como «проливали свою кровь, защищая Родину» [derramaban su sangre para defender la Patria], «отдавали жизни, приближая Победу» [entregaban sus vidas para acercar la Victoria], «как героиня прошла этот нелегкий путь» [recorrió este camino difícil como una heroína], «за мужество проявленное и героизм имеет много медалей» [por su valentía y su heroísmo recibió muchas medallas], etc. El discurso de la nieta de Krójina está claramente marcado por la influencia del lenguaje patriótico, propio de los relatos sobre la Gran Guerra Patria.

Ahora bien, ¿cómo presenta Aleksiéovich a sus personajes? Ante todo, queremos hacer hincapié en que la imagen de las francotiradoras se diferencia de forma significativa en distintas ediciones de *U vojny ne ženskoe lico*. Nos centraremos en dichas características, que nos abrirán nuevas lecturas de la vida cotidiana durante la guerra, más adelante. De momento, buscamos resaltar qué es lo que las ediciones tienen en común y, a su vez, en qué aspectos contrastan con el retrato público de Morózova y Krójina, que hemos analizado en las líneas anteriores.

Por un lado, Aleksiéovich no evade introducir referencias a las hazañas militares de ambas mujeres (por ejemplo, menciona que Morózova abatió a 75 alemanes). No obstante, estas hazañas en ningún momento se convierten en el núcleo de la narración. Así, en el centro del relato sobre

²⁰⁴ Todas las traducciones del ruso al español que figuran en este artículo son nuestras.

²⁰⁵ Véase Ministerio de Situaciones de Emergencia de Bielorrusia. (2021, 6 de mayo) *Proekt «Vojna skvoz' ženske serdca»: Loginova (Krohina) Klavdija Grigor'evna* [Proyecto La guerra a través de los corazones femeninos: Lóguinova (Krójina) Klavdia Grigorievna] [vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/3yFGddO>

Morózova se encuentra una joven rusa que fue a la guerra impulsada por ideas patrióticas, afrontó condiciones precarias de la vivencia bélica, experimentó un terrible sufrimiento emocional tras haber matado un portillo para una cena de su regimiento y, al volver del frente, de nuevo tuvo que aprender a andar con zapatos de tacón. El retrato de Krójina posee rasgos similares: estamos ante una chica a la que le aterrorizaba el acto de matar y que era plenamente consciente de la brecha entre disparar a un blanco y disparar a un ser vivo. Al lector le puede resultar impactante uno de los recuerdos que comparte esta francotiradora sobre su madre que confesó que habría preferido que su hija hubiera muerto a que hubiera regresado a casa mutilada. Los matices señalados no suelen incluirse en las crónicas de guerras ni en las biografías oficiales de soldados.

3. TRADUCCIÓN DE LA GUERRA

3.1. LA GUERRA A TRAVÉS DE LAS PERCEPCIONES SENSORIALES

En este apartado buscamos desplegar la (no) presencia de lo sensorial en las dos ediciones del fragmento «Ne hoču vspominat'...». Cuatro sentidos alertas²⁰⁶ —el tacto, el olfato, la vista y el oído— constituyen el eje del espacio narrativo de la versión más reciente de este relato y le permiten a Aleksíevich a trasladarnos al mundo de la guerra. Probablemente, en la primera redacción no se haya fijado en dichos aspectos; sin embargo, gracias al amplio material que había recopilado a la hora de entrevistar a las francotiradoras, ha sido capaz de modificar el relato más tarde.

Hemos escogido dos referencias a cada uno de los cuatro sentidos mencionados para ilustrar cómo la escritora bielorrusa construye y reconstruye la cotidianidad bélica. Cabe destacar que el sentido de la vista y el del oído son a los que Aleksíevich apela con más frecuencia.

²⁰⁶ En «Ne hoču vspominat'...» no hemos detectado menciones del sentido del gusto; no obstante, estas figuran en otros fragmentos de la obra.

3.1.1. Tacto

Las referencias a la percepción del tacto dotan a la obra de rasgos únicos, ya que brindan una posibilidad de «palpar» la guerra. La función principal de la piel consiste en aislar nuestro organismo del exterior, crear una barrera entre el humano y el medio que lo rodea. Sin embargo, tanto Morózova y Krójina como las demás interlocutoras demuestran que esta barrera no es tan infranqueable si estamos ante un conflicto bélico.

TABLA 1. Contexto: Morózova revela su experiencia como alumna de una escuela de francotiradores.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Нас там обучали стрелять из боевой винтовки.	Нас там учили стрелять из боевой винтовки, бросать гранаты. Первое время... Я, признаюсь, боялась винтовку в руки брать, было неприятно.
Traducción	Allí nos enseñaban a disparar con escopeta.	Allí nos enseñaban a disparar con escopeta, a lanzar granadas. Al principio... La verdad es que me daba miedo coger la escopeta, era desagradable.

Fuente: elaboración propia

Según observamos en la tabla 1, en la primera edición de la obra, Morózova se limita a constatar el hecho de que le habían enseñado a disparar con escopeta. Ahora bien, en la segunda versión del mismo fragmento, Aleksiéovich agrega una referencia importante a los sentidos: una sensación desagradable de tener un arma entre las manos. Sin dudas, escucharlo de una de las mejores francotiradoras soviéticas suena especialmente inusual. Pensamos que la periodista bielorrusa opta por añadir esta precisión para mostrar que, aunque Morózova llega a abatir a 75 alemanes, su piel recuerda el disgusto de sujetar la escopeta.

TABLA 2. Contexto: Morózova explica cómo realizaba su trabajo en invierno.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Снег, он под тобой тает.	Снег, он под тобой тает, ты – в воде целый день. Плаваешь, а, бывает, что и примерзнешь к земле.
Traducción	La nieve se derretía debajo de ti.	La nieve se derretía debajo de ti, y te pasabas todo el día metida en el agua. Estabas nadando y a veces te quedabas adherida a la tierra.

Fuente: elaboración propia

Otro ejemplo de la sensación desapacible e incómoda es el del contacto entre el cuerpo y la nieve (tabla 2). En la edición del año 1985, mediante el testimonio de Morózova, Aleksiéovich muestra las duras condiciones meteorológicas con las que tenían que lidiar los soldados en los años de la Gran Guerra Patria. En el presente caso, la francotiradora explica que la nieve se fundía bajo su cuerpo, cuando estaba tendida en el suelo procurando la aparición del enemigo. Al conocer este dato, el lector fácilmente puede imaginar la sensación de humedad y de frío que hubiera experimentado la entrevistada.

Sin embargo, en el proceso de la reescritura del relato, la periodista bielorrusa va más allá y precisa que su interlocutora prácticamente estaba nadando en un charco de la nieve derretida e incluso se quedaba pegada al suelo. Ambas clarificaciones intensifican el mensaje: visualizamos a Morózova en un charco de agua fría y, al mismo tiempo, percibimos su dolor físico al pensar en cómo una persona se despegaría de la tierra helada.

3.1.2. Olfato

Al igual que en los ejemplos anteriores, en el caso del sentido del olfato, la escritora también juega con las percepciones sensoriales del lector. A continuación, dejamos dos fragmentos que Aleksiéovich modifica en las versiones reescritas de *U vojny ne ženskoe lico* para transmitir los olores de la guerra.

TABLA 3. Contexto: Morózova relata el día en el que fue enviada al frente.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Нас тут же одели в гимнастерки, пилотки, дали вещмешки и в товарный состав погрузили...	Тут же нас одели в гимнастерки, пилотки, дали вещмешки и в товарный состав погрузили – на солому. Но солома свежая, она еще полем пахла.
Traducción	En seguida nos vistieron de guerreras militares, nos pusieron los gorros de cuartel, nos entregaron los macutos y nos metieron en un tren de carga...	En seguida nos vistieron de guerreras militares, nos pusieron los gorros de cuartel, nos entregaron los macutos y nos metieron en un tren de carga, encima de la paja. Y la paja era fresca, aún olía a campo.

Fuente: elaboración propia

El pasaje de la tabla 3 expone una situación habitual en todos los conflictos bélicos: el momento en el que la vida civil se queda atrás, el soldado cambia de vestimenta y emprende su viaje al frente. Morózova describe este proceso en ambas ediciones del libro; no obstante, queremos poner sobre el tapete un detalle que Aleksiéovich ignora en la primera versión, pero al que le concede especial protagonismo en la última: el olor a paja. Según la entrevistada, a las futuras combatientes las metieron en un tren de carga, cuyo suelo estaba cubierto con la paja fresca que todavía tenía olor a campo. Con esta precisión –que permite despertar el sentido del olfato del lector con un aroma tan familiar–, la escritora construye una nueva narrativa e introduce en el discurso sobre la guerra un detalle de la cotidianidad, del mundo de antes de subir al tren.

TABLA 4. Contexto: Morózova comparte con Aleksiéovich sus recuerdos sobre la sensación de miedo desproporcionada a la hora de cruzar un barranco.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Сейчас подумать, так смешно – фронт прошла, чего только не повидала: и смертей, и разного, а тут овраг перейти страшно. Оказывается, война ничего в нас не изменила.	Сейчас вспомнить, так смешно: фронт позади, чего только не повидала: и трупов, и разного, а тут овраг перейти страшно. Я до сих пор помню запах трупов, смешанный с запахом махорки... Но так девчонкой и осталась.
Traducción	Ahora da risa recordarlo. Había estado en el frente, había visto de todo: cadáveres y demás, y me daba miedo cruzar un barranco. Resulta que la guerra no cambió nada en nosotras.	Ahora da risa recordarlo. Había estado en el frente, había visto de todo: cadáveres y demás, y me daba miedo cruzar un barranco. Todavía recuerdo el olor a cadáveres mezclado con el olor a mahorca [tabaco barato]... Seguía siendo una chica.

Fuente: elaboración propia

A diferencia del olor a paja fresca como metáfora de la vida, la guerra presenta su fusión de olores que Aleksiéovich introduce en la última edición del fragmento recopilado en la tabla 4. Morózova confiesa que aún recuerda el olor a cadáveres y a *mahorca*, una clase de tabaco barato con alto contenido de nicotina denominado *mapacho* en algunos países latinoamericanos. El hedor producido por los cadáveres putrefactos tiene una clara asociación con la muerte; mientras que fumar –así como rodearse del olor a cigarrillo– es una atribución históricamente masculina (Jiménez Rodrigo 2010). El consumo de tabaco también se vincula con el estrés y la ansiedad, ya que, en aquella época, al igual que el alcohol, era el único escape de la realidad del que disponían los soldados soviéticos²⁰⁷. Así que los olores de la guerra que menciona la francotiradora evocan la sensación de la muerte, de la presencia de los varones y del nerviosismo continuo.

²⁰⁷ Debido al auge del movimiento antitabaco en el Tercer Reich, los alemanes fumaban mucho menos en comparación con los integrantes del Ejército Rojo.

3.1.3. Vista

El mundo narrativo que construye Aleksíevich ofrece innumerables imágenes que avivan los sentimientos y cuya función va más allá de una simple representación de la guerra. En este contexto, queremos mencionar una referencia que aparece en un artículo de Daniuska González González (2018, p. 104 y p. 109), dedicado a otra obra de la Premio Nobel, *Černobyl'skaja molitva*, conocida en España como *Voces de Chernóbil*²⁰⁸. González González recurre a una comparación inesperada entre los textos de la escritora bielorrusa, las fotos tomadas en Auschwitz y los objetos del museo de Chernóbil: se fija en el enfoque peculiar de los detalles presente en las tres fuentes como una descripción precisa de las muñecas olvidadas en el suelo tras el accidente nuclear. En el caso de *U vojny ne ženskoe lico*, también somos testigos de cómo la autora apuesta por las imágenes impactantes y juega con los colores para traducir el horror de la guerra.

TABLA 5. Contexto: Morózova habla de la muerte de una de sus compañeras.

Ediciones 1985 y 2013	
Original	Она погибла в снайперском поединке. И что ее подвело – это красный шарф. Она очень любила это шарф. А красный шарф на снегу заметен, демаскировка.
Traducción	Murió en un duelo de francotiradores. Lo que le jugó una mala pasada fue su bufanda roja. Le encantaba esa bufanda. Una bufanda roja se destaca sobre la nieve, no es buena para el camuflaje.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5, observamos un fragmento que Aleksíevich mantiene intacto en ambas ediciones. A nuestro juicio, es uno de los mejores ejemplos de toda la obra que revela el estilo en el que la escritora maneja los colores. Según el relato de Morózova, su compañera tomó una mala decisión al escoger una bufanda roja en invierno para un tiroteo. Este elemento, la bufanda roja sobre la nieve blanca, le lleva a la muerte al personaje. El color rojo que destaca Aleksíevich –el color de la sangre–

²⁰⁸ Traducción al español de Ricardo San Vicente, 2015.

le permite al lector a imaginar esta situación con matices y visualizarla con más precisión.

TABLA 6. Contexto: *Morózova reflexiona sobre la guerra.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Сколько была война, очень долго... Ни птиц, ни цветов не помню. Они, конечно, были, но я их не помню. Вот такое... Странно, правда?..	Сколько была война? Четыре года. Очень долго... Ни птиц, ни цветов не помню. Они, конечно, были, но я их не помню. Да-да... Странно, правда? Разве могут быть цветными фильмы о войне? Там все черное. Только у крови другой цвет, одна кровь красная...
Traducción	Cuánto tiempo duró la guerra, duró mucho... No recuerdo ni pájaros, ni flores. Por supuesto, allí estaban, pero no los recuerdo. Así... Es extraño, ¿verdad?	¿Cuánto tiempo duró la guerra? Cuatro años. Es mucho... No recuerdo ni pájaros, ni flores. Por supuesto, allí estaban, pero no los recuerdo. Sí sí... Es extraño, ¿verdad? ¿Acaso pueden ser de color las películas sobre la guerra? Allí todo es negro. Solo la sangre es de otro color, solo la sangre es roja...

Fuente: elaboración propia

La contraposición del color rojo de la sangre a los demás vuelve a surgir en las páginas de la obra; sin embargo, en esta ocasión, únicamente en su última edición (tabla 6). Morózova se plantea una pregunta retórica si las películas sobre la guerra pueden ser de color y, a la vez, afirma que en la guerra todo es negro, solo la sangre es roja. Esta mezcla de colores, el negro con el rojo, constituye una imagen oscura y tenebrosa, una imagen del conflicto bélico.

3.1.4. Oído

En *U vojny ne ženskoe lico*, Aleksievich incluye referencias a los sonidos con bastante frecuencia. Los ruidos y los silencios se instalan en muchas líneas y crean un efecto cinematográfico, ya que el lector consigue «oír» la guerra. Para este trabajo, hemos elegido dos ejemplos representativos para mostrar cómo «suenan» la guerra.

TABLA 7. Contexto: Klavdia Krójjina desvela las emociones que la acompañaban a la hora de abatir a su primera víctima.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	И вот, знаете, меня всю затрясло, меня колотило всю.	И вот, знаете, меня всю затрясло, я слышала, как стучали мои кости.
Traducción	Y, sabe, todo mi cuerpo comenzó a temblar, todo mi cuerpo se estaba estremeciendo.	Y, sabe, todo mi cuerpo comenzó a temblar, oí cómo mis huesos se golpeaban entre sí.

Fuente: elaboración propia

Klavdia Krójjina recuerda el momento en el que mató a un soldado alemán por primera vez (tabla 7). En ambas versiones de este relato subraya que estaba temblando y lloraba después de haberlo hecho: confiesa que no tenía nada en común con disparar a los blancos. Su testimonio se centra en la dificultad de matar, pero no solo en el aspecto psicológico: en este contexto, queremos destacar una precisión extraordinaria en la última edición del fragmento, la de «oí cómo mis huesos se golpeaban entre sí». Mediante este sonido escalofriante, tanto la autora como la interlocutora enfatizan el rechazo del cuerpo a matar a nivel físico.

TABLA 8. Contexto: Morózova habla de la proximidad de los alemanes en el frente.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	И старались как можно ближе найти позицию: семьсот-восемьсот, а то и пятьсот метров нас отделяло от траншей, где немцы.	Старались как можно ближе найти позицию: семьсот-восемьсот, а то и пятьсот метров нас отделяло от траншей, в которых сидели немцы. Ранним утром даже их речь была слышна. Смех.
Traducción	Intentábamos encontrar una posición lo más cercana posible: ochocientos, setecientos e incluso quinientos metros era la distancia que nos separaba de las trincheras en las que estaban los alemanes.	Intentábamos encontrar una posición lo más cercana posible: ochocientos, setecientos e incluso quinientos metros era la distancia que nos separaba de las trincheras en las que estaban los alemanes. De madrugada hasta se oían sus voces. La risa.

Fuente: elaboración propia

El siguiente fragmento escogido muestra una imagen distinta del conflicto bélico, la de la cercanía del enemigo (tabla 8). Morózova comparte con el lector sus recuerdos sobre el tiempo de espera antes de atacar a los alemanes: explica con detalle cómo las francotiradoras se camuflaban, se quedaban paralizadas para que no se las descubriera y se acercaban a los nazis. En la reescritura del relato de 2013, la entrevistada destaca que de madrugada se les escuchaba hablar y reír.

Detrás de este corto comentario, acompañado del sonido de la risa, de nuevo se esconde una historia mucho más profunda. El lector puede imaginar la tensión que sufrían las soldados soviéticas tumbadas en el silencio absoluto de madrugada a pocos metros de sus adversarios. Y en medio de esta angustia se escuchaba la risa. Evidentemente, las francotiradoras no eran capaces de descifrar el tema de la conversación de los alemanes, pero sí entendían sus risas, ese lenguaje universal, que en aquella situación lo único que significaba era el disfrute del enemigo y el desprecio hacia todo lo que le rodeaba.

3.2. SENSACIONES FÍSICAS DURANTE LA GUERRA

Para traducir la guerra, Aleksiéovich no solo acude a la descripción de las percepciones sensoriales, sino que también presta su atención a las reacciones emocionales y las sensaciones físicas provocadas por los acontecimientos que vivieron las francotiradoras. A continuación, ofrecemos tres ejemplos que ilustran cómo la escritora bielorrusa resalta la intensidad de las activaciones fisiológicas de las soldados durante el conflicto bélico.

TABLA 9. Contexto: Morózova relata el momento en el que mató a un soldado alemán por primera vez.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Решилась, и вдруг такая мысль мелькнула: это же человек, хоть он враг, но человек, и у меня как-то начали дрожать руки, по всему телу пошла дрожь, озноб. Какой-то страх...	Решилась, и вдруг такая мысль мелькнула: это же человек, хоть он враг, но человек, и у меня как-то начали дрожать руки, по всему телу пошла дрожь, озноб. Какой-то страх... Ко мне иногда во сне и сейчас возвращается это ощущение...
Traducción	Me decidí, y de repente me surgió el siguiente pensamiento: «Es un ser humano; aunque sea un enemigo, es un ser humano». Y me empezaron a temblar las manos, sentí el temblor en todo el cuerpo, el escalofrió. Una especie de miedo...	Me decidí, y de repente me surgió el siguiente pensamiento: «Es un ser humano; aunque sea un enemigo, es un ser humano». Y me empezaron a temblar las manos, sentí el temblor en todo el cuerpo, el escalofrió. Una especie de miedo... Hasta hoy en día, en sueños, de vez en cuando me viene esa misma sensación...

Fuente: elaboración propia

En varias ocasiones, las interlocutoras de Aleksiéovich hablan de la enorme tensión y el estrés en los años de la guerra. A muchas de ellas les resultó duro acostumbrarse a la presencia de la muerte y al hecho de formar parte del acto de matar. Morózova recuerda la sensación física que la acompañó en el momento en que, al ver a un soldado alemán, tuvo que apretar el gatillo por primera vez (tabla 9). Confiesa que le temblaron las manos y experimentó escalofríos. En la edición más reciente del libro, la periodista agrega un detalle que intensifica este mensaje: según Morózova, aún tiene esta sensación en los sueños, casi cuarenta años después de su combate número uno y tras haber abatido a 75 nazis. Este comentario significa que el miedo que vivió a la hora de apuntar a su primera víctima la acompaña prácticamente a lo largo de toda su vida.

TABLA 10. Contexto: Morozova describe cómo mató a un alemán.

	Edición 1985	Edición 2013
Original	После фанерных мишеней стрелять в живого человека было трудно. Но я взяла себя в руки, нажала спусковой крючок...	После фанерных мишеней стрелять в живого человека было трудно. Я же его вижу в оптический прицел, хорошо вижу. Как будто он близко... И внутри у меня что-то противится... Что-то не дает, не могу решиться. Но я взяла себя в руки, нажала спусковой крючок...
Traducción	Tras entrenarse con los blancos de madera, disparar a una persona fue difícil. Sin embargo, hice de tripas corazón, apreté el gatillo...	Tras entrenarse con los blancos de madera, disparar a una persona fue difícil. Lo veo a través de la mira, lo veo bien... Como si estuviera cerca... Y algo dentro de mí se niega... Algo me lo impide, no me atrevo. Sin embargo, hice de tripas corazón, apreté el gatillo...

Fuente: elaboración propia

La tabla 10 contiene un ejemplo de otra sensación física que dominó el cuerpo de Morózova durante la «caza», como denominaban su trabajo las francotiradoras. Si bien en la primera edición la interlocutora simplemente constata que le costó disparar a una persona, pero al final lo hizo; en la última versión del relato, se agrega un matiz que permite que el lector perciba mejor todo lo que tuvo que aguantar la heroína de Aleksiéovich mientras estaba viendo al soldado nazi. Morózova admite que en aquel instante algo dentro de ella se oponía, no le dejaba disparar. Otra vez, las emociones se transmiten a través de una descripción de sensaciones físicas como si el propio ser de la combatiente se negara a matar.

TABLA 11. Contexto: *Krójina recuerda el episodio de una casa quemada.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	И там, когда мы шли, около дороги стоял барак или дом, не знаю, это все горело, сгорело уже, одни угли остались. И в этих углях человеческие кости, и среди них звездочки обгоревшие, это наши раненые или пленные сгорели...	И там около дороги увидели барак или дом, невозможно было уже разобрать, это все горело, сгорело уже, одни черные камни остались. Фундамент... Многие девочки не подошли, а меня как потянуло... В этих углях мы нашли человеческие кости, среди них звездочки обгоревшие, это наши раненые или пленные сгорели.
Traducción	Y allí, mientras íbamos, al lado de la carretera había un barracón o una casa, no sé, lo habían quemado entero, fue quemado, solo quedaban los restos de incendio. Y entre aquellos restos de incendio, encontramos huesos humanos y nuestras insignias [soviéticas] carbonizadas, eran nuestros soldados heridos o cautivos los que fueron quemados...	Y allí, al lado de la carretera vimos un barracón o una casa, ya no se podía saber qué era exactamente, lo habían quemado entero, estaba quemado, solo quedaban los restos de incendio. Los cimientos... Muchas chicas no se acercaron; sin embargo, yo sentí que me atraía... Entre aquellos restos de incendio, encontramos huesos humanos y nuestras insignias [soviéticas] carbonizadas, eran nuestros soldados heridos o cautivos los que fueron quemados...

Fuente: elaboración propia

Otro ejemplo que merece nuestra atención es el de la tabla 11. El presente pasaje recopila un recuerdo de Klavdia Krójina sobre sus ganas de acercarse a una casa quemada en la que vio huesos humanos pertenecientes a los soldados soviéticos. En esta ocasión, el efecto producido por la cercanía de la muerte es contrario a los casos anteriormente descritos: la francotiradora manifiesta que quiso acercarse, que algo le atraía a nivel físico, a pesar de que podría haberse imaginado qué es lo que encontraría allí. Este descubrimiento de cadáveres se convirtió en un punto de inflexión para Krójina: desde entonces, perdió el miedo de matar.

3.3. USO DE RECURSOS EXPRESIVOS EN LA SINTAXIS Y EN LA PUNTUACIÓN

Una vez comparadas las dos versiones de la historia de Morózova y Krójina, el lector no solo descubre el nuevo enfoque en la guerra presentado por Aleksiéovich –así como múltiples cambios a nivel de contenido–, sino que también puede apreciar diferencias en la forma en la que el relato está redactado. En la última edición del libro, la escritora bielorrusa acude con más frecuencia a los recursos expresivos en la sintaxis y en la puntuación: de este modo, logra crear una sensación de monólogo de una persona que está compartiendo su experiencia con el público.

TABLA 12. Contexto: *Krójina habla de su primera víctima.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Когда по мишеням стреляла – ничего, а тут: как это я убила человека?..	Когда по мишеням стреляла – ничего, а тут: я – убила! Я! Убила какого-то незнакомого мне человека. Я ничего о нем не знаю, но я его убила.
Traducción	Había disparado a los blancos y como si nada, pero en aquel momento era diferente: ¿cómo es que había matado a una persona?	Había disparado a los blancos y como si nada, pero en aquel momento era diferente: ¡yo había matado! ¡Yo! Había matado a una persona desconocida. No sabía nada de él, pero lo había matado.

Fuente: elaboración propia

TABLA 13. Contexto: *Krójina relata cómo perdió el miedo de matar.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Потом прошло это. И вот как прошло.	Потом это прошло. И вот как... Как это случилось...
Traducción	Luego se me pasó. Ocurrió así.	Luego se me pasó. Y mire cómo... Ocurrió así...

Fuente: elaboración propia

En los ejemplos correspondientes a las tablas 12 y 13, somos testigos de cómo Aleksiéovich utiliza los signos de puntuación para generar más tensión en el lector y simular un discurso oral. Las principales herramientas a las que recurre la escritora son exclamaciones (tabla 12) y

puntos suspensivos (tabla 13). Al contrastar las ediciones del fragmento, podemos percibir que la periodista apuesta por un relato más emocional en el caso de la versión del año 2013.

TABLA 14. Contexto: *Morózova cuenta una historia de cómo mató un portillo.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Сначала фрицев надо выгнать, а потом переживать будем...	Сначала фрицев надо выгнать, а потом переживать будем. Жалеть будем. Потом... Понимаешь, потом...
Traducción	Primero hay que echar a los nazis, y después habrá tiempo para sentir emociones...	Primero hay que echar a los nazis, y después habrá tiempo para sentir emociones. Después ya sentiremos pena. Después... Entiendes, después...

Fuente: elaboración propia

TABLA 15. Contexto: *Morózova recuerda el día de la cena cuando mató un potrillo para que los cocineros prepararan un guiso.*

	Edición 1985	Edición 2013
Original	Смотрю на солдат, они же вот только меня подзадоривали, кричали, просили.	Смотрю на солдат, они же вот только меня подзадоривали, кричали. Просили. Вот только... Несколько минут назад...
Traducción	Miro a los soldados: hace un instante me han animado, me han aclamado, me lo han pedido.	Miro a los soldados: hace un instante me han animado, me han aclamado. Me lo han pedido. Hace nada... Hace unos minutos...

Fuente: elaboración propia

Aleksiévich consigue el mismo efecto de monólogo gracias a los siguientes dos mecanismos: la repetición léxica (tabla 14) y las construcciones segmentadas (tabla 15). En el ejemplo recopilado en la tabla 14, podemos leer un fragmento de la conversación de Morózova con otra compañera que no quería matar un potrillo para la cena. Mediante la repetición del adverbio *potom* (*después*) en la versión del año 2013, la escritora transmite una sensación de angustia y nerviosismo. Las construcciones segmentadas también sirven de apoyo para crear un discurso

oral y dotar el texto de pausas (tabla 15). Según observamos, en la primera edición de la obra el mismo pasaje no está segmentado.

4. DISCUSIÓN

¿A qué pueden deberse los cambios que efectúa la escritora en las distintas ediciones de su libro? En primer lugar, queremos destacar que Aleksiéovich reescribe *U vojny ne ženskoe lico* siendo ciudadana de otro país. El texto original ve la luz en la Unión Soviética y se inscribe en la llamada *literatura de guerra*, género literario muy popular en la URSS. A su vez, la última versión de su obra ya se publica en Bielorrusia, un país joven que, si bien mantiene cierta conexión con la tradición política soviética, ya no se vincula al régimen comunista. Asimismo, es importante mencionar que, antes de instalarse en Bielorrusia en 2013, la autora pasó más de diez años residiendo en varios países europeos, lo cual también podía haber influido en su forma de entender el mundo y haberle incitado a reescribir su ópera prima.

En segundo lugar, unos años después de haber publicado la obra *U vojny ne ženskoe lico*, Aleksiéovich tuvo una oportunidad de ver un conflicto armado con sus propios ojos: presenció la guerra de Afganistán mientras que estaba trabajando en su nuevo libro. Esta experiencia podía haber cambiado su visión sobre la guerra y haber mostrado la necesidad de reescribirla.

En tercer lugar, al igual que sucede con muchos escritores, el estilo particular de la autora se iba moldeando según publicaba sus libros. Al trabajar en cada nueva obra, buscaba su propia manera de expresarse y construir su narrativa. Tal vez quisiera dotar de ello los textos ya conocidos por el público para darles una segunda vida.

Y, por último, en una de sus entrevistas del año 1995, la futura Premio Nobel pone de manifiesto que, si hubiera trabajado en *U vojny ne ženskoe lico* en aquel momento, habría hecho preguntas distintas a sus interlocutoras para adentrarse más en la naturaleza humana y acercarse al ser humano como especie biológica. Consideramos que mediante la imbricación de los sentidos y las sensaciones en la última reescritura de los testimonios de Morózova y Krójina la periodista pretende realizarlo:

centra su atención en las impresiones de la realidad física como sonidos, olores, colores y sensaciones táctiles, así como en las sensaciones físicas. Son sus instrumentos principales para traducir la guerra.

5. CONCLUSIONES

La obra de Aleksiéovich es solo un ejemplo de cómo la historia de un conflicto bélico puede traducirse desde la perspectiva femenina. Y cómo esta historia se reescribe una y otra vez con el paso del tiempo, llega al público en sus diferentes versiones en distintos idiomas y no deja de sorprender al lector acostumbrado a otros enfoques en la guerra, presentada tradicionalmente desde la óptica masculina. La escritora bielorrusa demuestra que a la hora de crear un relato sobre la Gran Guerra Patria es posible evitar el discurso patriótico y, en cambio, centrarse en las emociones de las combatientes, así como en sus sensaciones físicas. Para describir los horrores de un conflicto armado no es tan relevante citar el número de muertos o especificar la conducta del enemigo: basta con construir la narrativa de tal manera que el lector note la presencia de los testigos y lo increíblemente cercana que es su historia. Al recurrir al formato de un monólogo emocional, la escritora nos alerta de que la historia de guerra no es un cuento de hazañas inalcanzables y de valentía, sino un episodio negro de la vida de personas como todos nosotros, de modo que también nos puede pasar. Si bien en la primera edición de *U vojny ne ženskoe lico*, Aleksiéovich solo estaba empezando a desarrollar este planteamiento, en la última lo logra transmitir de forma brillante.

Como nos advierte Chimamanda Ngozi Adichie (2009), la historia no puede escribirse desde una sola perspectiva, ya que esto da lugar a los prejuicios y los estereotipos. Es necesario conocer nuestro pasado a través de distintas narraciones históricas, las traducciones de historias. Y con estas palabras no nos referimos solo a la historia soviética: el estudio de la obra de Aleksiéovich es un buen ejemplo para señalar la importancia de acudir a distintas fuentes de conocimiento acerca de nuestro pasado como humanidad, escuchar las voces silenciadas y, en función

de ello, construir nuestra propia imagen de la historia para entender mejor el presente y la sociedad en la que vivimos.

6. REFERENCIAS

- Ackerman, G. y Lemarchand, F. (2009). Du bon et du mauvais usage du témoignage dans l'œuvre de Svetlana Alexievitch. *Tumultes*, 32-33(1-2), 29-55. <https://bit.ly/3reD7LH>
- Aleksiévich, S. (2015a). La guerra no tiene rostro de mujer. [orig. U vojny ne ženskoe lico]. *Debate*. Traducido por Yulia Dobrovolskaia y Zahara García González.
- Aleksiévich, S. (2015b, 7 de diciembre). Nobelevskaja lekcija [El discurso de aceptación del Premio Nobel] [ponencia]. *The Nobel Prize*. <https://bit.ly/3e5xNF4>
- Aleksiévich, S. (1985). U vojny ne ženskoe lico [La guerra no tiene rostro de mujer]. *Mastackaja literatura*.
- Aleksiévich, S. (2013). U vojny ne ženskoe lico lico [La guerra no tiene rostro de mujer]. *Vremja*.
- Adichie, C. N. (2009). The Danger of the Single Story [vídeo]. TED Talk. <https://bit.ly/3wzawld>
- Bassnett, S. y Johnston, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies. *The Translator*, 25(3), 181-188. <https://bit.ly/3ASpwhq>
- Benítez Burraco, A. (2008). La romanización del alfabeto cirílico: el caso del ruso y del español. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 10, 1-20. <https://bit.ly/3wx3CNj>
- Fundéu BBVA. (2018, 8 de octubre). Aleksiévich o Alexiévich, formas adecuadas. <https://bit.ly/3yLw4wl>
- Fundéu BBVA. (2015, 26 de junio). Sistemas de transcripción. Guía de aplicación. <https://bit.ly/3AQGDQE>
- Gentzler, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. Routledge.
- Hniadzko, I. (2018). *Svetlana Alexievich: Fiction and the Nonfiction of Confessions*. [Tesis Doctoral, Brown University]. Brown University Library. <https://bit.ly/3e5WiSo>
- Jiménez Rodrigo, M. L. (2010). Consumos de tabaco y género. *Eguzkilore*, 24, 71-95. <https://bit.ly/2VqoIFz>
- Krasnye sokoly (s.f.). Ivuškina (Morozova) Marija Ivanovna. Consultado el 11 de julio de 2021. <https://bit.ly/3wx6auW>

- Ministerio de Situaciones de Emergencia de Bielorrusia. (2021, 6 de mayo) Proekt «Vojna skvoz' ženske serdca»: Loginova (Krohina) Klavdija Grigor'evna [Proyecto La guerra a través de los corazones femeninos: Lóguinova (Krójina) Klavdia Grigorievna] [vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/3yFGddO>
- Morozov, D. (2016, 22 de abril). Morozova Marija Ivanovna. Bessmertnyj polk. <https://bit.ly/3yZ1hfR>
- Sovetskie snajpery 1941-1945 (s.f.). Loginova (Krohina) Klavdija Grigor'evna. Consultado el 11 de julio de 2021. <https://bit.ly/3e8LVNB>
- Svetova, Z. (2019, 20 de julio). Svetlana Aleksievič: «Nikto v strašnom sne predstavit' ne mog, čto eto na 25 let» [Svetlana Aleksievich: «No se podría imaginar ni en la peor pesadilla que esto duraría 25 años»]. MBK Media. <https://bit.ly/3yIOEVU>
- Vidal Claramonte, M. C. A. (2018). La traducción y la(s) historia(s). Nuevas vías para la investigación. Comares.
- Tuñón, A. (2003). Periodismo y literatura: el último encuentro. En S. Montesa (Ed.), Literatura y periodismo: la prensa como espacio creativo (pp. 53-60). AEDILE.

MUJER Y DEPORTE, JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

TATIANA CONSTANTÍ ORTIZ

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

CARLOS PEREZ-CAMPOS

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

RÓMULO JÁCOBO GONZÁLEZ GARCÍA

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ

Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, es indiscutible el posicionamiento adquirido por el deporte como herramienta imprescindible de cambio en la sociedad actual, instrumento de transformación social con gran valor pedagógico que progresivamente y de forma gradual esta logrando reducir las diferencias establecidas con el paso del tiempo entre el deporte masculino y femenino. En el transcurso de los años se ha comprobado como la historia y el patriarcado han ralentizado el desarrollo de las competencias y habilidades de la mujer en el ámbito de la actividad física y el deporte. La mujer durante mucho tiempo y de un modo impositivo, se ha visto obligada a mantenerse frágil y elegante, dando una imagen alejada de las capacidades propias que se destacan en una deportista (Díez García, 2006).

Por hacer un breve recorrido por la historia con pequeños matices anecdóticos que justifiquen el planteamiento del presente estudio, podemos comentar siguiendo a Mosquera y Puig (2009), que el deporte permitido para las mujeres contaba con unas consideraciones concretas y muy bien delimitadas, pues dicha actividad estaba relegada a un fin únicamente educativo y terapéutico.

Uno de los muchos motivos que han acompañado a lo largo del tiempo al mito de la fragilidad física de las mujeres ha sido la propia herencia ideológica y, por otro lado, el yugo de la masculinidad. La poca presencia de la feminidad en las instituciones ha hecho ralentizar la evolución de la lucha por la eliminación de las diferencias en el deporte según el género. El mismo Pierre de Fredy, barón de Coubertin, restaurador de los Juegos Olímpicos en la era moderna, pensaba que la labor de la mujer estaba relegada a coronar a los vencedores.

Los giros importantes en la participación deportiva de las mujeres se darán en los inicios del siglo XX, la actividad física, el ejercicio y el deporte van a formar parte del currículum educativo por lo tanto progresivamente se verán vinculados al día a día de la sociedad. Tal y como afirma Ordoñez (2011), los movimientos sociales a nivel político, civil y legal coinciden con una mayor participación de la mujer en el deporte tanto en Europa como en Estados Unidos, a pesar de que sigue siendo minoritaria si se compara con la participación masculina.

En año Olímpico (Tokio 2020), a pesar de estar en el año 2021 condicionado por la pandemia mundial azotada por el virus que causa la COVID-19, un gesto de relevancia en base a esta lucha por la igualdad de género y de presencia institucional de la mujer, ha sido el nombramiento de Seiko Hashimoto como presidenta del comité de organización de los actuales Juegos Olímpicos y debido precisamente a las polémicas declaraciones sexistas de su predecesor, Yoshiro Mori.

En la actualidad, el feminismo lucha por la igualdad de oportunidades, eliminar el separatismo, e intenta desarrollar y promover un empoderamiento de la mujer en todos sus ámbitos, y particularmente en el entorno deportivo, a sabiendas del poder que dicho espacio ocupa en la sociedad. Por estos motivos, desde la propuesta presentada, quisiéramos poner en valor y sumar espacios de presencialidad en entornos universitarios, a la vez que dar voz y mayor visibilidad a la lucha de la mujer por la consecución de lo que tiene que ser un derecho común.

Teniendo en cuenta que se plantea una actividad formativa para futuros docentes y debido a la importancia de respetar las diferencias individuales, la igualdad de los derechos y oportunidades tanto de hombres

como mujeres, la coeducación debe de considerarse como un eje vertebrador del sistema educativo (Cabeza, 2010), puesto que se debe de ofrecer al alumnado una educación integral en la que no tienen cabida aspectos discriminatorios por razón de género consiguiendo la igualdad entre ambos.

El presente capítulo realiza un breve recorrido por la evolución de la mujer en el deporte y su consideración en sociedad, posteriormente se presentan los objetivos de las jornadas de innovación educativa de carácter experiencial, donde la mujer es protagonista del debate y la acción. La metodología experiencial y vivenciada que caracteriza nuestra propuesta se desmenuza previo al desarrollo de esta. La organización, estructura y planteamiento de las jornadas se explican con detalle en la última parte del texto, dotando de protagonismo a cada una de las ponentes que día a día afrontan su propia lucha por la igualdad de género. Finalmente, y tras poner en valor el papel de la mujer en el deporte desde el ámbito educativo universitario se concluye con las reflexiones aportadas por los futuros docentes.

2. OBJETIVOS

En el contexto de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (en adelante UCV) y más concretamente de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, dirigidas desde el departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física, Música y Plástica, se presenta una propuesta de innovación docente en formato de jornada, donde participaron estudiantes del grado de educación infantil, grado de educación primaria y máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de diferentes sedes de la UCV. Estas jornadas fueron planteadas para el perfil del futuro docente de cualquier etapa educativa en la que se estaba formando, educación infantil 3 a 6 años, educación primaria 6 a 12 años y secundaria 12 a 16 aproximadamente, bachiller y ciclos formativos.

Desde el área de educación física se planteó una propuesta protagonizada por la mujer, donde desde la teoría y la práctica y a través de

metodologías vivenciales de enseñanza aprendizaje se abordaron los siguientes objetivos;

- Diseñar unas jornadas de innovación docente universitarias de empoderamiento de la mujer.
- Fomentar la igualdad de género a través del deporte.
- Valorar la situación de la mujer en el deporte desde la visión del periodismo profesional.
- Desarrollar el aprendizaje experiencial y reflexivo como metodología de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario.
- Potenciar el sentido crítico y reflexivo del futuro docente En relación con la situación de la mujer en el deporte y el planteamiento práctico del aprendizaje.
- Promover la relación entre el alumnado universitario y futuros docentes de los diferentes Campus de la Universidad Católica del Valencia.

Cada uno de estos objetivos serán tratados con detalle en el apartado de conclusiones del presente capítulo, donde se tratarán de un modo individual o colectivo En relación con la consecución o no de los mismos durante el espacio formativo establecido para su desarrollo.

3. METODOLOGÍA

Las jornadas se plantearon desde el área de Educación Física de la facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación del Campus de Edetania (Godella), participaron un total de 190 alumnos/as futuros graduados/as de educación infantil, educación primaria y postgraduados/as en el máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, especialistas en la educación física.

La metodología mayoritariamente empleada y que protagonizaba el planteamiento de las jornadas, es una metodología experiencial basada en la vivencia directa. La propuesta diseñada por el profesorado

universitario del departamento tiene como principal objetivo que todos sus participantes aprendan a través de la experiencia, y por consiguiente para poder evaluar dicho proceso, conlleva que los estudiantes reflexionen sobre ella.

El aprendizaje experiencial a menudo se utiliza como sinónimo del término "educación experiencial", pero mientras que la educación experiencial es una filosofía más amplia de la educación, el aprendizaje experiencial considera el proceso de aprendizaje individual. Como tal, en comparación con la educación experiencial, el aprendizaje experiencial se refiere a cuestiones más concretas relacionadas con el alumno y su contexto de aprendizaje. Del mismo modo, además de ser una metodología experiencial también es vivencial y reflexiva, puesto que el planteamiento de la propia jornada, de su estructura y su elaboración, al igual que de los talleres que se desarrollan en el siguiente apartado, están diseñados para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, protagonista de su acción, y por lo tanto, prima por encima de todo su participación y reflexión posterior de dicho proceso.

En este caso, una enseñanza vivencial es un enfoque o metodología educativa que tiene como objeto que el alumnado aprenda a partir de su propia experiencia. Es decir, que el estudiantado se enfrente a distintas situaciones a través de las cuales aprendan los conceptos y contenidos curriculares programados con anterioridad. Hay que destacar que en este tipo de metodologías que hemos explicado, se debe de tener en cuenta que durante estas jornadas ha habido un aprendizaje significativo, es decir, la metodología empleada se define como aquella que construye su propio aprendizaje y, además, la dota de significado.

Si lo planteamos desde la experiencia, el aprendizaje significativo presumiblemente no se olvida y se mantiene en las capacidades del alumnado. Eso sí, los alumnos y las alumnas son los responsables de su propio aprendizaje, por lo tanto, debemos de conseguir que jueguen un papel activo y participativo. Con todo, creemos que son muchas las ventajas de introducir esta metodología en la formación del futuro docente, preferentemente en la etapa de infantil y de primaria, pues el aprendizaje significativo, como decíamos, permite que el discente construya su propio aprendizaje.

El proceso se realiza cuando se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. El aprendizaje significativo se da, entonces, cuando una nueva información “conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas o conceptos pueden ser aprendidos de forma significativa en la medida en que otras ideas o conceptos relevantes estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del alumno.

A modo de resumen y como hemos explicado anteriormente, la metodología que ha protagonizado las jornadas se ha basado en el aprendizaje significativo, vivencial, experiencial y reflexivo, haciendo al alumnado protagonista de su propio aprendizaje. La propia experiencia y su reflexión posterior en el ámbito que protagonizaba la jornada mujer y deporte ha dado sentido al presente texto.

4. RESULTADOS

Desde el departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física, Plástica y Música y más concretamente desde el área de educación física, perteneciente a la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, se plantearon unas jornadas de Actividad Física y Deporte bajo el título “Mujer y Deporte”, en el Campus Edetania, Burjassot-Godella el miércoles 11 de Marzo de 2020, fecha muy significativa pues fue días antes del estado de alarma decretado por el gobierno de España a consecuencia de la pandemia Covid-19.

Las Jornadas siendo su tercera edición, estaban planteadas para todo el alumnado universitario que actualmente estuviera cursando el grado de educación infantil, el grado de magisterio de primaria y el master universitario de formación del profesorado y en especial para los alumnos que pretendían encaminar su formación hacia la mención o especialidad en Educación Física. Durante la jornada se da una visión general del deporte y el papel de la mujer a lo largo de la historia del mismo con la participación de las ponentes, finalmente se termina con una descripción del estado actual y perspectivas de futuro.

Las jornadas denominadas III Jornadas de Actividad Física y Deporte “Mujer y Deporte”, tuvieron una estructura previa planificada para conseguir que todo el alumnado ya fuera de grado o máster, pudieran participar en ella y conseguir uno de los objetivos planteados con anterioridad, que se produjera una interacción directa entre los miembros que participaran y futuros docentes de una misma profesión a pesar de ser en etapas diferentes.

A continuación, se analiza en diferentes apartados la organización y el desarrollo de estas, el diseño de la publicidad, el modo de inscripción y las acreditaciones, la estructura del programa, los ponentes y los talleres llevados a cabo.

4.1. PUBLICIDAD Y CARTELERÍA

Previo a la realización de las Jornadas, semanas después de la finalización de las anteriores se realiza un sondeo en el alumnado para conocer su interés por el tema a tratar el siguiente curso. En función de sus inquietudes y tras un debate interno entre los profesores del área se decide el tema a desarrollar en la siguiente edición.

A partir de ese momento y con una estructura calendarizada de reuniones se inicia el proceso de gestión y organización de estas. Se establece un organigrama de dirección y se reparten las funciones que desarrollará cada responsable en su área.

La elección de la fecha, el contacto y confirmación de las ponentes, la estructura y el horario de la jornada establecidos en el programa, son acciones necesarias para completar el diseño de la cartelera que se distribuirá por las diferentes sedes y se publicitará en página web y redes sociales. Se contó con el servicio de publicidad y marketing de la Universidad para el diseño del misma y un ejemplo de ello puede verse en la figura 1.

FIGURA 1. Cartel III jornadas de actividad física y deporte “Mujer y el Deporte”

**III JORNADA
ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE**

**Miércoles
11 Mar.
2020**
09:00 - 14:15 h
Edificio central
Sede Edetania
C/ Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella

Información e inscripción:
Plazas limitadas (PS)

Mujer y Deporte

Dirigido a Alumnos y Alumni UCV

Programa

09:00 - 09:30. Recogida de acreditaciones.
09:45 - 11:30. Mesa Redonda: Mujer y Deporte. Dra. Dña. Mar Sánchez Marchori (directora Cátedra Internacional de la Mujer Teresa Galifa y Teresa de Calcuta), Dña. Nina Estefanía Esteo Lliné (Judoista subcampeona de Europa sub23), Dña. Andrea Esteban Catalán (fútbolista campeona del europeo sub 17 en 2011 y actual entrenadora Selección Valenciana sub 15), Dña. Patricia López Falco y Dña. Paula Lorente Rius (creadoras y fundadoras del movimiento Juntas es mejor) y D. Raúl Cosío Camacho (fundador de la página web Viabilitas, diario digital del deporte femenino).
11:00 - 11:30. Coffee Break.
11:30 - 13:45. TALLERES PRÁCTICOS:
- Taller Judo. Responsable Dña. Nina Estefanía Esteo Lliné (Agora).
- Taller Entrenamiento Funcional. Responsables Dña. Patricia López Falco y Paula Lorente Rius (Gimnasio 1).
- Taller Fútbol. Responsable Dña. Andrea Esteban Catalán (Pista exterior).
13:45 - 14:15. Conclusiones.

UCV Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación Campus Capellen Calle Autonomía de Valencia en Utopía Cádiz Internacional de la Mujer Teresa Galifa y Teresa de Calcuta ucv.es

Fuente: www.ucv.es (2020)

4.2. MODO DE INSCRIPCIÓN

Para poder participar de modo presencial en las jornadas (11 de marzo), era necesario inscribirse en las mismas un día antes, pues se hizo un cribado y una distribución específica de los participantes, para alcanzar uno de los objetivos de interacción entre los diferentes perfiles de futuros docentes. La inscripción se podía realizar por diferentes vías. La primera de ellas era accediendo y escaneando el código QR que se podía encontrar en la publicidad y cartelería repartida por las sedes.

Con la captura o imagen del código QR, directamente se accedía a la inscripción donde había datos imprescindibles que determinarían, tal y como hemos comentado anteriormente, la posterior distribución de los

grupos de participación. Además, se contaba con una segunda opción, se podía acceder a la ficha de inscripción desde la página web de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, donde se especificaba los datos que debían ser correctamente rellenados para su posterior envío. Ambas opciones pueden verse en la figura 2.

FIGURA 2. Inscripción Jornada. Código QR



Fuente: www.ucv.es (2020)

Tal y como se puede observar y en el momento en el que nos encontramos, poco a poco se deja de entender un espacio físico y tangible donde recabar información previa a un evento sea de las características que sea. Es el uso de los recursos tecnológicos los que imperan y protagonizan una parte importante de la organización de eventos, en este caso las jornadas de innovación docente de actividad física y deporte en ámbito universitario, que facilitan por poner un ejemplo, el control y la asistencia a las mismas.

4.3. ACREDITACIONES

Mención especial se tuvo con el proceso de acreditación, pues como hemos comentado anteriormente iba a determinar la agrupación de los participantes durante el transcurso de las jornadas. Previo al inicio de la misma, el alumnado debía de pasar por la mesa de control y recoger su acreditación personalizada, de ese modo se establecían 3 grupos que

estaban determinados por el color de las acreditaciones. Cada grupo formado desde el inicio de la actividad desarrollaría conjuntamente los talleres prácticos. Del mismo modo la acreditación, a pesar de ser un aspecto secundario, servía como evidencia de asistencia y participación a las jornadas.

Tal y como se puede observar en la figura 3, y como hemos comentado anteriormente, se diseñaron 3 modelos de acreditaciones. Cada modelo tenía un color diferente y una imagen distinta que se identificaba con uno de los talleres que dirigía cada ponente. La acreditación servía en un primer momento para indicar el grupo al que se pertenecía y el primer taller al que se debía acudir, pues cada uno de ellos se ubicaba en un espacio diferente adaptado a sus características.

FIGURA 3. Acreditaciones de las III jornadas de Actividad Física. Mujer y Deporte.



Fuente: www.ucv.es (2020)

En el caso de que se contara con la acreditación de color naranja, esto indicaba que el primer taller al que se debía acudir era el de Fútbol y estaba dirigida por Andrea Esteban. En el caso de la acreditación de color rojo era el taller de Judo y dirigido por la judoca Nina Esteo, y finalmente si la acreditación de la que disponía el participante era de color azul, le indicaba que el primer taller al que debía acudir era el de entrenamiento funcional dirigido por Patricia López y Paula Lorente.

4.4. PROGRAMA JORNADAS

Tras la recogida de las acreditaciones se dio comienzo a las III Jornadas de Actividad Física y Deporte “Mujer y Deporte” con una mesa redonda donde participaron los ponentes que se indican a continuación,

- Dra. Dña. Mar Sánchez Marchori, Directora de la Cátedra Internacional de la Mujer Teresa Gallifa y Teresa de Calcuta.
- Dña. Nina Estefanía Esteo Linné, Deportista de élite, judoca profesional subcampeona de Europa sub23.
- Dña. Andrea Esteban Catalán, Deportista de élite, ex futbolista profesional campeona europeo sub 17 y actual entrenadora del Valencia CF femenino.
- Dña. Patricia López Falcó y Dña. Paula Lorente Rius, fundadoras. DO. de la asociación Juntas es Mejor.
- D. Raúl Cosín Camacho, fundador de Visibilitas, diario digital del deporte femenino.

La mesa redonda que tuvo una duración de unos noventa minutos (90’), fue conducida por el profesor doctor Joaquín García Sánchez, quien orientó la finalidad de esta, pues los ponentes en función de su perfil y su experiencia analizaban la situación de la mujer en la sociedad y concretamente en el ámbito de la actividad física y el deporte.

A la conclusión de esta se abrió un debate entre los asistentes y los ponentes, pues se plantearon cuestiones relacionadas con la proyección de las deportistas, su evolución, su carrera profesional, el esfuerzo en poder compaginar de un modo dual su formación académica con su carrera deportiva, y demás cuestiones que se plantean en la última parte del capítulo.

Tras esta primera parte más expositiva pero que debido a su planteamiento fomentó la participación del alumnado en función de las inquietudes planteadas, se hizo un breve descanso para dar comienzo a la segunda parte de la sesión.

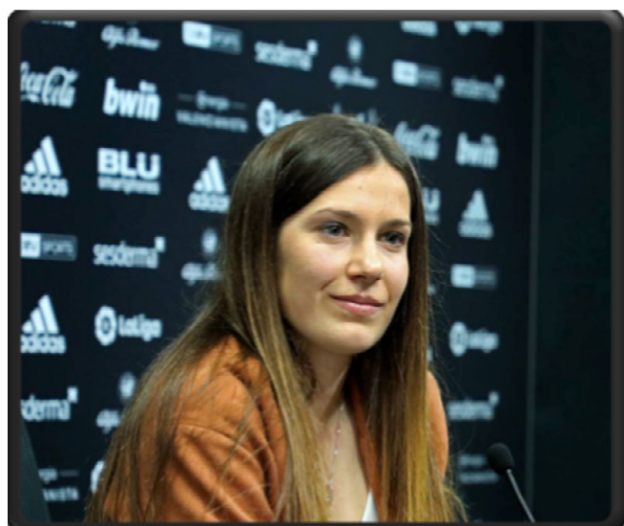
Se establecieron tres talleres prácticos de sesenta minutos (60') aproximadamente de los deportes que se han citado anteriormente, fútbol, judo y entrenamiento funcional. Tras la conclusión de estos, se volvió a reunir a todos los participantes y se hizo una puesta en común de las inquietudes, reflexiones y aportaciones que habían surgido durante los talleres.

4.5. PONENTES

A continuación, se realiza una presentación únicamente de los ponentes que tras la mesa redonda participaron en la dirección de los talleres prácticos de fútbol, judo y entrenamiento funcional.

En primer lugar, la responsable del taller de fútbol fue la ponente Andrea Esteban Catalán, tiene 25 años, ex jugadora de fútbol profesional y fisioterapeuta, Máster en Readaptación a la Actividad Física y la Competición Deportiva. Jugadora de fútbol de primera división en UEFA A y especialista en prevención de lesiones en jóvenes deportistas, se especializó en la calidad y patrón del movimiento en la prescripción de ejercicio terapéutico y análisis de movimiento.

FIGURA 4. *Andrea Esteban.*



Fuente: Diario el País (2019).

Andrea fue jugadora del Levante U.D Femenino desde el 2010 hasta el 2016 y en el Valencia C.F. Femenino desde el 2017 al 2019, jugadora de la selección Española Femenina del 2010 al 2015.

Andrea se retiró del mundo del fútbol como jugadora debido a 3 lesiones de rodilla. Durante la realización de las jornadas era la entrenadora de la Selección Sub 15 de la FFCV Femenina y ayudante del cuerpo técnico del Valencia CF femenino y segunda entrenadora del Levante UD B. Actualmente y durante el desarrollo de este capítulo es la entrenadora del Valencia CF femenino liga Iberdrola.

La responsable del taller de judo fue la ponente Nina Esteo Linné, de 21 años. Compite en -52kg del deporte de Judo, cinturón negro. Nació en Gran Canaria, pero al poco tiempo se mudó a la ciudad de Madrid y finalmente a Valencia donde actualmente entrena en el Centro de Alto Rendimiento (CAR) de Benimaclet. Además de practicar y competir en Judo, Nina estudia el grado de Administración y dirección de empresas (ADE) en la Universidad de Valencia. Durante su actual etapa deportiva de elite, ha logrado para su palmarés los títulos de Campeona Nacional Sub18, Sub21 y categoría absoluta.

FIGURA 5. Deportista judoca Nina Esteo.



Fuente: International Judo Federation (2018)

En su currículum de logros deportivos también cuenta con la medalla de Bronce en el campeonato de Europa Sub 21 en 2018 en Bulgaria y la medalla de Plata en el campeonato de Europa Sub 23 en 2019 en Rusia, pero los premios todavía siguen, ya que ha sido la 3ª en el World Ranking List Junior en 2018, entre otros muchos premios de gran importancia que ha conseguido en este deporte con apenas 21 años y toda una trayectoria por delante.

Las ponentes que protagonizaban el taller de entrenamiento funcional son las fundadoras de la asociación “Juntas es Mejor”, Patricia López Falcó y Paula Lorente Rius, licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Valencia (1999-2004), con vínculos estrechos con la educación ya que ambas son profesoras universitarias. Estas dos mujeres son deportistas desde la infancia y tienen una creencia firme hacia los valores y beneficios que aporta el ejercicio físico a la vida de las personas.

Creatoras del proyecto denominado “Juntas es Mejor”, nace en octubre de 2015 con el propósito de fomentar la práctica de actividad física dentro de un marco de hábitos de vida saludable, además de concienciar a la población de la importancia tanto física como mental de la práctica del deporte.

FIGURA 6. Patricia López y Paula Lorente, “Juntas es Mejor”



Fuente:

Paula y Patricia han tenido grandes reconocimientos en estos últimos años, han sido ganadoras del concurso “La vida es el mejor deporte” que convocó la revista Sport Life y New Balance por nuestro fomento del deporte en Marzo del 2016, además de embajadoras del proyecto nacional de #lasmujeresnosmovemos de Movewoman junto a grandes atletas como Gema Hassen-Bey e Isabel del Barrio en Junio de 2016, también embajadoras del Trail de Cofrentes en Marzo de 2017, embajadoras del Embajadoras del Trail de Yátova en Septiembre de 2017, embajadoras también de la Spartan Race de Valencia en Octubre de 2017.

En 2018, el Excmo. Ayuntamiento de Valencia y la Fundación Deportiva Municipal le otorgan el Premio al Mérito Deportivo de la Ciudad de Valencia por el fomento del deporte popular.

En Abril del 2019, el periódico Levante EMV y Prensa Ibérica le otorgan el Premio a Redes Sociales por difundir su cadena de favores.

En Marzo de 2020 y previo a la realización de las jornadas las Diputación de Valencia le otorgó el Premio al Deporte Femenino.

Las ponentes mencionadas anteriormente y protagonistas de las III Jornadas de Actividad Física y Deporte “Mujer y Deporte”, lideraron tras la mesa redonda cada uno de los talleres de carácter práctico y experiencial con su posterior reflexión del alumnado tras la vivencia experimentada.

4.6. TALLERES

La segunda parte de las jornadas estaba protagonizada por la realización de talleres prácticos de la modalidad deportiva en la que cada ponente era experta. El alumnado, en función de su acreditación se distribuyó por los 3 espacios creados a tal efecto. Los talleres tenían un carácter rotativo y tras su conclusión, tanto de la parte práctica como de la parte reflexiva que se llevaba a cabo en el mismo espacio de la actividad con uno de los profesores responsables del área de educación física, una voluntaria conducía al grupo al siguiente taller.

4.6.1. Taller de fútbol

El primer taller estaba dirigido por Andrea Esteban (ex jugadora profesional de fútbol femenino), este taller se llevó a cabo en la pista polideportiva de fútbol sala colindante a la facultad. La ponente, tras unos ejercicios de movilidad articular y activación cardiorrespiratoria mostró una serie de ejercicios específicos del deporte adaptados a la instalación, pases, conducciones y tiros a puerta, teniendo en cuenta el material y la adecuación del espacio.

El juego y la acción fueron los protagonistas del taller, puesto que la ponente puso de manifiesto su experiencia a la hora de transmitir sus conocimientos tanto técnicos como tácticos en el deporte del fútbol, la base pedagógica estaba fundamentada con numerosos ejemplos que diariamente transmitía en sus sesiones de entrenamiento.

Teniendo en cuenta las particularidades de este deporte colectivo, a diferencia de los deportes individuales de los otros talleres, se realizó en equipos de 6 personas, de este modo se favoreció la participación, se le administraba mayor rapidez al juego, al contacto con el balón, la conducción simulando situaciones reales de juego y al disparo a portería desde diferentes posiciones.

FIGURA 8. Taller de fútbol.



Fuente: www.ucv.es

4.6.2. Taller de judo

El segundo taller, era de iniciación al Judo y se realizó en el ágora de la facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación del campus de Ede-tania, ver figura 9. A modo de ritual, la ponente inicia el taller con el saludo al maestro y al adversario antes de comenzar una clase o un combate. Tras unos ejercicios activación y calentamiento, dio unas indicaciones básicas de cómo se debe caer y que posturas adoptar ante una caída para evitar posibles lesiones.

Se dieron a conocer las diferentes técnicas de iniciación en ataque y defensa del deporte del judo. Se explicaron posiciones para el agarre y el derribo del adversario tanto de pie como desde el suelo. Fue la ponente (Nina Esteo) quien utilizando alumnos incluso de mayor peso y envergadura, mostraba cómo claramente la técnica en ocasiones está por encima de la fuerza.

Finalmente, de un modo experiencial y realizando cada uno de los movimientos y acciones, ponía énfasis en la corrección de cómo se realizaban de un modo correcto las posiciones más adecuadas para evitar lesiones, teniendo en cuenta que sus discentes eran futuros docentes.

FIGURA 9. Taller de Judo



Fuente: www.ucv.es

4.6.3. Taller de entrenamiento funcional

El tercer taller estaba dirigido por Patricia López y Paula Lorente, se realizó en uno de los gimnasios de la facultad. Su planteamiento mostraba un ejemplo de entrenamiento funcional en el que se mezclaba la actividad física en simbiosis con las emociones, modelo de entrenamiento característico de las sesiones que diariamente plantean las ponentes con sus grupos principalmente de mujeres.

El taller se iniciaba con la entrada al gimnasio en pequeños grupos que previamente habían preparado una coreografía conjunta para acceder al espacio donde los compañeros les esperaban con vítores de acogida. Tras ese arranque de activación física, pero sobretodo emocional, la sesión estaba estructurada modelo circuito por estaciones o por postas, concretamente se había diseñado 3 espacios donde trabajar tren superior y tren inferior de un modo progresivo y con diferentes intensidades.

A la conclusión del taller, se formaban diferentes grupos en los que todos los participantes debían bailar una canción donde a modo de expresión corporal, practicaban libremente cada uno de los ejercicios que habían realizado en cada una de las postas.

FIGURA 10. *Entrenamiento funcional.*



Fuente: www.ucv.es

Tal y como se ha comentado anteriormente, tras la conclusión de cada uno de los talleres, de ese aprendizaje experiencial llevado a cabo mediante la práctica y previo a la contextualización teórica de los objetivos de las jornadas, se procedía a un tiempo de debate y reflexión por parte del alumnado sobre lo acontecido, teniendo tanto a las ponentes como a un docente del área de educación física del departamento organizador de las jornadas, como referentes y conductores de dicha actividad.

A la conclusión de las mismas, y habiendo recogido las aportaciones, sentimientos, experiencias, reflexiones, críticas, y emociones expresadas por parte del alumnado y de las ponentes, se realizó en la misma ágora de la facultad una puesta en común de la mismas.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado daremos respuesta a las conclusiones extraídas de las III Jornadas de Actividad Física y Deporte “Mujer y Deporte” y analizaremos la consecución o no de los objetivos propuestos en el presente capítulo.

La previa organización de las jornadas puso de manifiesto la desigualdad existente por parte de la mujer en el ámbito deportivo en comparación con el hombre. El alumnado sigue percibiendo las capacidades físicas como el condicionante del logro deportivo y la elección de la especialidad de educación física como una cuestión de género.

Ponemos de manifiesto y se valora muy positivamente En relación con las valoraciones realizadas por el alumnado, la organización y el diseño de unas jornadas de innovación docente universitario donde uno de los objetivos principales era dar voz, visibilidad y por lo tanto empoderar a la mujer, concretamente en el ámbito deportivo.

Tras la exposición de las ponentes y el desarrollo de los talleres, creemos haber demostrado al alumnado que gran parte de su pensamiento es precario y obsoleto, porque a través de las jornadas y consecuencia del planteamiento establecido, el propio alumnado ha podido conocer en primera persona el mundo del deporte dirigido por mujeres,

fomentando de ese modo la igualdad de género desde el ámbito de la educación física, área protagonista de su futura docencia.

En la educación en general y más concretamente en el área de Educación Física, seguimos observando una mayor predisposición del género masculino hacia la actividad físico-deportiva, a pesar de observar que la participación del sexo femenino en cuanto al deporte es cada vez mayor. A pesar de ello, muchos de los participantes de las jornadas y futuros docentes, por su parte, consideran que la Educación Física se muestra como una asignatura, un ámbito y un área igualitaria entre los dos géneros, no obstante, son conscientes de que el género masculino en esta misma área tiene una mayor aceptación social y hoy en día se siguen concibiendo como mejores docentes que el género femenino.

Las ponentes analizaban desde su experiencia vital la relación que habían tenido con la asignatura de Educación Física y como les había influido en su posterior trayectoria profesional. Dato curioso en sus exposiciones es que, en todos los casos, habían sido mujeres los referentes en los que se habían fijado para dedicarse a lo que actualmente se estaban dedicando. Es por ello que daban gran importancia al hecho de que cada vez hubiera un número más elevado de representación femenina en el mundo del deporte, con la intención de que sean éstas las abanderadas y el referente de las nuevas generaciones.

Siendo la gran mayoría de los asistentes alumnos y una minoría de alumnas, creemos que la experiencia directa de que ponentes mujeres quien con un perfil profesional y galardonado fueran las que dirigieran las sesiones, fomentó la reflexión crítica del futuro docente, pues sus opiniones rompían con los estereotipos establecidos. En relación con la desigualdad que ellos mismos vivencian diariamente en sus contextos deportivos.

Otro de los objetivos que consideramos importantes a la hora de plantear las jornadas, era promover la relación entre el alumnado universitario futuro docente de diferentes etapas educativas, que cursaba el grado de educación infantil, educación primaria y máster universitario en formación del profesorado en las diferentes sedes de la Universidad (UCV). Este interés tenía una relación directa con el favorecimiento de

la enseñanza recíproca a través de las experiencias conjuntas que se produjeron en cada uno de los talleres.

Creemos que el planteamiento previamente dispuesto de las acreditaciones favoreció la interacción entre los diferentes perfiles de docente, ya sea por su trayectoria, por su formación o por la etapa educativa donde había elegido ejercer, se valoró muy positivamente por parte de los participantes dicha distribución.

Finalmente, gracias a las reflexiones de los futuros docentes En relación con la igualdad de género, el papel del movimiento feminista, la discriminación de la mujer, el planteamiento y las experiencias vividas durante las jornadas son un espacio idóneo para la formación del futuro docente, pues de sus opiniones se desprende que la igualdad no se enseña, sino que se vive.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos agradecer a modo institucional a la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y a la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, la posibilidad de poder llevar a cabo las III Jornadas de Actividad Física y Deporte “Mujer y Deporte” de las que se deriva el presente trabajo.

Por otro lado, agradecer al departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física, Música y Plástica por el apoyo prestado en el desarrollo de estas. Del mismo modo agradecer al departamento de Marketing y Publicidad de la Universidad por el diseño tanto de la cartelería como de las acreditaciones y la difusión de estas tanto en página web como en redes sociales.

Agradecimiento especial a cada una de las ponentes que, con su ejemplo de vida, sirven de referente al presente y futuro de los docentes que en breve se incorporarán al sistema educativo.

Agradecer a los protagonistas de su propia acción, futuros docentes que con su formación educarán un perfil de ciudadano más justo, más respetuoso, más responsable y a fin de cuentas, tienen en su mano crear mejores personas que aboguen por un mundo igualitario.

7. REFERENCIAS

- Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, pp. 39–40.
- Diez García, A. (2006). Evolución histórica y social de la presencia de la mujer en la práctica física y el deporte. *Revista digital www.efdeportes.com*, No.99.
- Mosquera-González, MJ. y Puig Barata, N. (2009), “Género y edad en el deporte”, en García, Puig y Lagardera (comps.), *Sociología del Deporte*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 110
- Ordóñez, A. (2011). Género y deporte en la sociedad actual. *Polémika*, 3(7). Recuperado a partir de <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/polemika/article/view/404>
- País, E. E. (2020). EL PAÍS: El periódico global. <https://elpais.com>

FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
Universidad de Córdoba

MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN
Universidad Pontificia de Salamanca

NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
Universidad de Córdoba

CARMEN LEÓN-MANTERO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Existe un gran consenso en que el papel de la educación es fundamental para construir sociedades de calidad basadas en pilares tan importantes como la tolerancia, la equidad y el respeto a los demás. En este sentido, los docentes se convierten en agentes socializadores que orientan a todos los individuos para desarrollarse de forma plena, útil y con conciencia crítica. Con esto en mente, debemos plantearnos si la formación que reciben los futuros docentes aborda los valores y conductas antes mencionados que, a su vez, trabajaran con sus discentes en el transcurso de su desarrollo profesional.

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas propuso una hoja de ruta en la que todos los ciudadanos trabajásemos al unísono para conseguir que las sociedades de todo el mundo alcancen objetivos esenciales que mejoren todos los aspectos de nuestra vida y que ponen su foco de atención en cinco esferas esenciales, las conocidas como 5 P, a saber, las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (*Partnership*). Y para el desarrollo de esta hoja de ruta, la Agenda 2030

propone los llamados 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las 169 metas que harían posible su consecución para lograr que los derechos humanos se conviertan definitivamente en una realidad (“Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015”, 2015).

Todos los objetivos están interrelacionados de tal forma que los resultados alcanzados en cada esfera afecten en otras, y por ello se deben trabajar de forma integrada e indivisible. En concreto, en este trabajo nos centraremos en los Objetivos 4 y 5,

- “Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (“Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015”, 2015, p. 16)

Enlazando con la idea anterior En relación con la fuerte interrelación entre los distintos objetivos incluidos en la Agenda 2030, no es posible eliminar la brecha de género en la educación y asegurar el acceso a todos los niveles educativos de todos los ciudadanos sin promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas en todos los aspectos de la vida.

A pesar de que en España se están realizando grandes avances para tratar de alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, es evidente que hoy día supone un reto para nuestra sociedad y por ello, la temática goza de gran interés tanto a nivel académico como político o social. En el entorno educativo toma si cabe, mayor importancia ya que junto a la familia, constituye la principal vía de promoción de valores que logre generar una sociedad sin estereotipos ni comportamientos machistas.

De todo lo anterior, se puede deducir la gran importancia que tiene promover actitudes y creencias positivas hacia la igualdad de género desde la educación. Esto se hace más relevante, si cabe, cuando la educación está dirigida a futuros docentes, que continuarán esta transmisión condicionados por su propia experiencia. De acuerdo con Hahn (2010) es

esencial abordar investigaciones que centren su interés en el tratamiento de la igualdad de género y la identidad sexual en todos los niveles y con respecto a todos los agentes educativos, a saber, en la formación inicial de maestros y profesores, en el currículo escolar, recursos y materiales didácticos, documentos de concreción educativa, incluso en el desarrollo y actitud mantenida durante el ejercicio de su labor docente.

No en vano, lograr que todas las personas sean educadas en el respeto, diversidad, tolerancia e igualdad de derechos y oportunidades, es responsabilidad de todos aquellos que participan en la educación de nuestros niños y niñas. Lo anterior nos lleva al término coeducación en la escuela. Coeducar implica desarrollar capacidades a través de la educación, eliminando los estereotipos preconcebidos sobre mujeres y hombres, visibilizando la diversidad, lo femenino y lo masculino, descubriendo en igualdad las realidades de las mujeres y de los hombres y huyendo de comportamientos machistas (Subirats, 1990).

Este propósito se encuentra ya, recogido en la legislación educativa en vigor, ya que, la “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (2020) se encuentra el “fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas” (p. 14). Debido a que la etapa de Educación Infantil es especialmente sensible porque supone el inicio de la identidad personal y se comienzan a asimilar los estereotipos anidados en nuestra cultura, se indica específicamente para esta etapa que se promoverán, aplicarán y desarrollarán normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.

Es desde el modelo coeducativo, desde donde representamos la sociedad sin discriminaciones y sin preponderancias del género masculino y en el que se potencien valores sociales de igualdad de derechos y oportunidades (Sánchez Bello, 2002) y se fomente el desarrollo personal de nuestros niños y niñas hacia una sociedad común en el que ambos sexos no estén enfrentados (Simón, 2006).

Si centramos nuestra atención en el reglamento que regula la formación universitaria, a saber, la “Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la

que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades” (2007) vemos que la igualdad de género es uno de los modelos que la institución considera esencial cuidar. Con ello se constata que la formación de los futuros maestros debe incluir tanto contenidos curriculares y didácticos como valores sobre los cuales queremos que nuestra sociedad esté cimentada.

En este trabajo usamos la guía docente como fuente primaria de información. En los estudios universitarios constituyen un documento esencial entre el alumnado y los docentes, que organiza todos los elementos curriculares relativos a la asignatura lo que permite a los estudiantes organizar su estudio. Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en un contrato didáctico entre cada una de las partes que requiere que sea repensado continuamente de forma que los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar sean trabajadas a partir de diferentes actividades que es necesario evaluar para poder conocer su alcance (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, Peña-Vázquez, González-Morales, 2019).

Por otro lado, las guías docentes son de dominio público para ofrecer la información relativa a la oferta académica de las distintas universidades. Asimismo juegan un papel fundamental en la gestión administrativa, ya que son las garantes de los procesos de acreditación de los grados universitarios por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Salinas y Cotillas, 2005).

Existe ya, literatura científica previa dirigida al análisis de las guías docentes, desde la perspectiva de la igualdad de género y su tratamiento en el lenguaje escrito incluido en las mismas. Por ejemplo, en esta línea, Aguilar Ródenas (2015) realizó un análisis de las guías docentes de asignaturas de Departamento de Educación del Grado de maestro de la Universidad Jaume I tras el cual, alarmó de la necesidad urgente de ofrecer formación inicial al profesorado que estuviera en consonancia con las legislaciones educativas vigentes.

A su vez, estudios como los de Ortega Sánchez y Pagès Blanch (2018), examinan a través de las guías docentes de las asignaturas del área de Didáctica de las ciencias sociales, la inclusión efectiva de la perspectiva

de género en los estudios del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria y determinan que no se establece un currículo que fomente la igualdad de género ya que la tendencia, en las guías docentes, es el uso de las relaciones género-poder.

Tiene gran relevancia, por tanto, abordar esta investigación, que examina la perspectiva de género aplicada en las guías docentes como elementos de información y reguladores del contrato didáctico erigido entre profesor y estudiante, de asignaturas de didáctica de las matemáticas o con contenido matemático del Grado de Educación Infantil.

Identificar si documentos docentes y administrativos de tanta relevancia como las guías docentes reflejan igualdad de género es de vital importancia para la formación de futuros maestros, ya que, por un lado, estos transmitirán estos valores a sus futuros alumnos que, además, es necesario realizar desde edades muy tempranas (Morales Romo, 2019). Por otro, según el estudio realizado por Cvencek, Meltzoff y Greenwald (2011), debido a que el estereotipo de que las matemáticas solo las entienden los hombres se adquiere en la etapa de Educación Infantil, una educación basada en la igualdad puede ayudar a los discentes a mejorar su autoconcepto en matemáticas y, por tanto, su rendimiento matemático en cursos posteriores.

Entre las investigaciones que tienen a las guías docentes de asignaturas de Grado como fuente principal de información encontramos aquellas que tratan de indagar si la formación recibida está influenciada por la autonomía de las universidades conferida desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de los elementos curriculares. En algunas se pone el foco de interés en los objetivos, competencias y planificación de las enseñanzas del título (Jiménez Ramos y Ávila, 2012), en otros casos en la bibliografía recomendada (Maz-Machado, Hidalgo-Méndez, León-Mantero y Casas-Rosal, 2021); o, a los sistemas de evaluación del alumnado universitario (San Martín Gutiérrez, Jiménez Torres y Sánchez-Beato, 2016).

En concreto podemos encontrar estudios centrados en las enseñanzas de los Grados en Educación Infantil o Primaria sobre asignaturas de Artes Visuales, Prácticum, Ciencias Sociales y TIC o Educación

mediática (Andrieu, Gómez-Pintado y Lekue, 2017; Arias Gago, Cantón Mayo y Baelo Álvarez, 2017; Grandío, 2016; Ortega Sánchez, 2015), pero son escasas las que abordan asignaturas con contenidos matemáticos o de didáctica de las matemáticas.

2. OBJETIVOS

En base a lo anteriormente mencionado, para lograr una igualdad de género efectiva en nuestro país, es de vital importancia trabajar los valores necesarios desde la educación lo que, a su vez, redundará en la mejora de la calidad de la educación. De esta manera, se abordan, de manera conjunta, los objetivos 4 y 5 de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Trabajar la igualdad de género desde la educación adquiere, incluso, una mayor importancia en los grados que forman a futuros docentes como son el Grado de Educación Infantil, por ser los destinatarios de esta formación, a su vez, transmisores de valores a la siguiente generación, a través de su futuro desempeño docente. La guía docente, como documento inicial que establece los criterios sobre los que se desarrollará la asignatura, es un documento que debe marcar, de forma clara, el propósito de igualdad de género, a través del lenguaje usado y de los contenidos en él incluidos.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es conocer si las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la formación matemática de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil están redactadas con lenguaje inclusivo. También, a partir de la información proporcionada por las guías docentes, se desea conocer la distribución por género de las personas que imparten su docencia en materias de matemáticas durante la formación inicial del profesorado de educación infantil. Además, con el objetivo de analizar la homogeneidad de este análisis, se analizarán guías docentes de universidades de distintas regiones del país y de distinta titularidad, y de esta forma, concluiremos si el factor regional y el de la titularidad pública o privada de la institución, pueden ser factores moderadores de estos resultados.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha utilizado una metodología de tipo descriptiva y exploratoria para el que se han analizado un total de 20 guías docentes de asignaturas con contenidos matemáticos o de didáctica de las matemáticas de universidades – públicas y privadas – de dos comunidades autónomas limítrofes como son la Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha.

Para la recopilación de la información contenida en las 20 guías docentes que finalmente formaron la muestra de análisis, en primer lugar, se establecieron los criterios de selección: Grado de educación infantil o equivalente y dentro de este, asignaturas con contenido matemático mayoritario y/o con contenidos mayoritarios sobre la didáctica de la matemática.

El análisis de la perspectiva de género en las guías docentes se ha realizado desde una doble vertiente. Por un lado, se ha analizado la presencia de la mujer como docente en estas materias, por ser este un Grado cursado mayoritariamente por mujeres. Por otro lado, se ha analizado el uso del lenguaje inclusivo en la redacción de las mismas.

Para el estudio del lenguaje, inclusivo en las guías docentes, llevado a cabo en esta investigación, se han distinguido tres posibles tratamientos del género en la redacción:

- Masculino genérico. Según se especifica por parte de la Real Academia Española: “El masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos” (Real Academia Española, 2014)

No obstante, y aunque desde el punto de vista lingüístico sea correcto su utilización, en algunas ocasiones, su uso puede evocar asociaciones hacia los hombres como en el caso de *los médicos, los alumnos o los científicos* (Márquez, 2013).

- Ambos géneros con palabras distintas o desdoblamiento de los términos en masculino y femenino, como en el caso de *los profesores y las profesoras*. Es una alternativa al masculino genérico muy utilizada debido a su sencillez de utilización, que no requiere de grandes habilidades lingüísticas. No obstante, su utilización produce recargamiento y lentitud de expresión (Medina Guerra, 2012)
- Doble género con una única palabra. La riqueza de la lengua española permite la utilización de expresiones más genéricas en cuanto a género que no impliquen el masculino genérico y que no realicen desdoblamientos que dificulten la lectura fluida del documento. Estos pueden ser el uso de colectivos (*alumnado* en lugar de *los alumnos*), perífrasis (*trabajos realizados por la clase* en lugar de *trabajos realizados por los alumnos*), eliminación de determinantes (*estudiantes* en lugar de *los estudiantes*) o epicenos, que son sustantivos que admiten ambos géneros como son atleta, cónyuge o persona.

Este uso es el más recomendado por las guías debido a que se alinea más con la perspectiva de género por evitar el masculino genérico y con la perspectiva lingüística, ya que evita desdoblamientos que dificultan la lectura.

Cabe destacar, que los distintos tratamientos del género en las guías docentes no son excluyentes, de modo que en la mayoría de las guías pueden encontrarse dos o tres de los tratamientos vistos anteriormente.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, en primer lugar, se realizará un análisis descriptivo y gráfico de las variables estudiadas: proporción de mujeres en el equipo docente de la asignatura, región, titularidad de la institución y uso del género en la redacción. A continuación, se realizará una comparación, con prueba Chi-cuadrado, en la que se determinará la existencia de diferencias significativas en el uso del lenguaje, en función del resto de factores: región, institución y género de la persona que coordina la asignatura. Este contraste se utiliza para determinar la independencia de dos variables y su resultado nos permitirá inferir lo hallado a la población de guías docentes de las

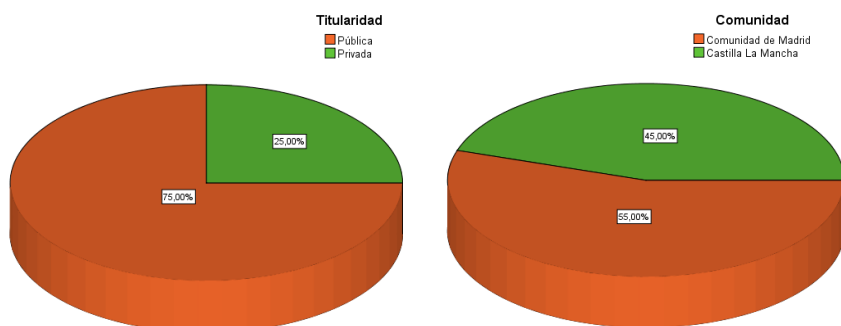
asignaturas con contenido matemático o de didáctica de las matemáticas de estas regiones.

De esta forma, podremos determinar si estos factores pueden influir, de alguna manera, en la perspectiva docente de las guías, y por ende, en las asignaturas relacionadas con las matemáticas y su didáctica del grado de Educación infantil. Esto permitirá diseñar políticas específicas que permitan alcanzar una educación en igualdad de género.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados de región y titularidad de las universidades consultadas.

GRÁFICO 1. Distribución de guías analizadas por región y titularidad.



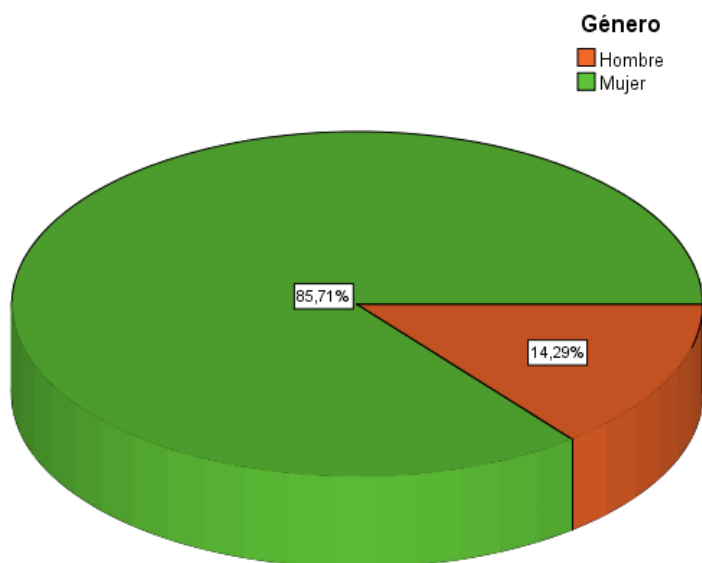
Como puede observarse, el 25 % de las guías docentes analizadas en la muestra corresponden a universidades de carácter privado, dato sensiblemente menor al dato poblacional a nivel nacional, donde el 39 % de las universidades son privadas.

Por otro lado, aunque el número de universidades y el número de éstas en el que se imparte el grado de Educación Infantil es muy superior en la comunidad de Madrid que en Castilla La Mancha, se ha decidido que la muestra fuese lo más homogénea posible para este factor. De esta forma, el 45 % de las guías docentes pertenecen a Universidades de Castilla La Mancha frente al 55 % restante que pertenecen a Grados de Educación Infantil impartidos en la Comunidad de Madrid.

Uno de los aspectos respecto a la igualdad de género que se deseaba analizar en esta investigación es el de la proporción de mujeres que impartían la materia. Cabe destacar que entre las personas que cursan un grado de Educación Infantil, hay una elevada representación de mujeres. Este dato se traslada, como se puede ver en el Gráfico 2, a la proporción de mujeres que imparten estas asignaturas, aun cuando las asignaturas analizadas son las relacionadas con contenidos matemáticos, que tradicionalmente han sido impartidos por hombres mayoritariamente.

Es necesario apuntar que no hay una equivalencia entre docentes y asignaturas, debido a que, en algunos casos, la asignatura es impartida por varios docentes.

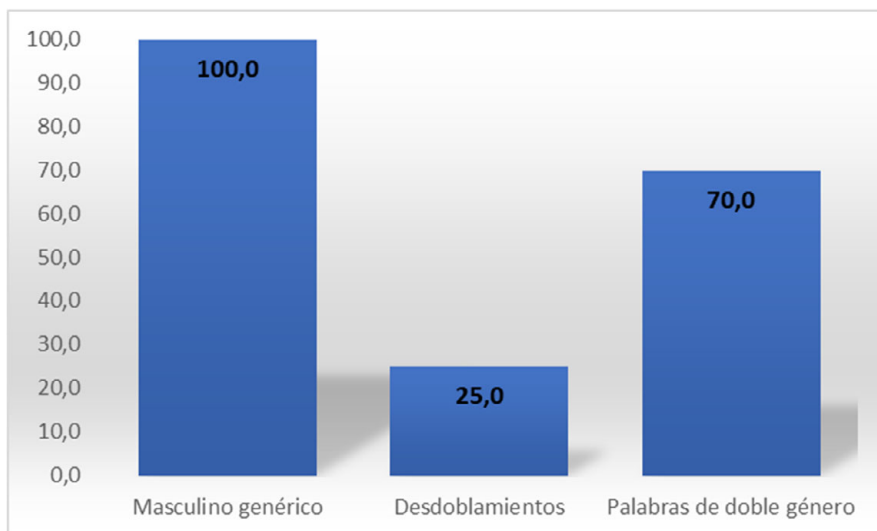
GRÁFICO 2. Distribución por género de los docentes que imparten las asignaturas evaluadas.



La presencia de hombres como responsables de impartir docencia en la muestra analizada es casi testimonial, con algo más del 14 %, frente al 86 % de mujeres que imparten dichas asignaturas. Este resultado va en consonancia con la distribución de discentes en estos grados y ofrece un marco en el que la presencia mayoritaria de mujeres puede influir de

manera positiva en la sensibilidad del lenguaje con el que se redacte la guía docente de la asignatura en cuanto a la perspectiva de género. Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, en este trabajo, las formas de utilización del lenguaje se han clasificado en tres: la utilización del masculino genérico, el desdoblamiento de las palabras para expresar ambos géneros y la utilización de palabras que incluyen el doble género.

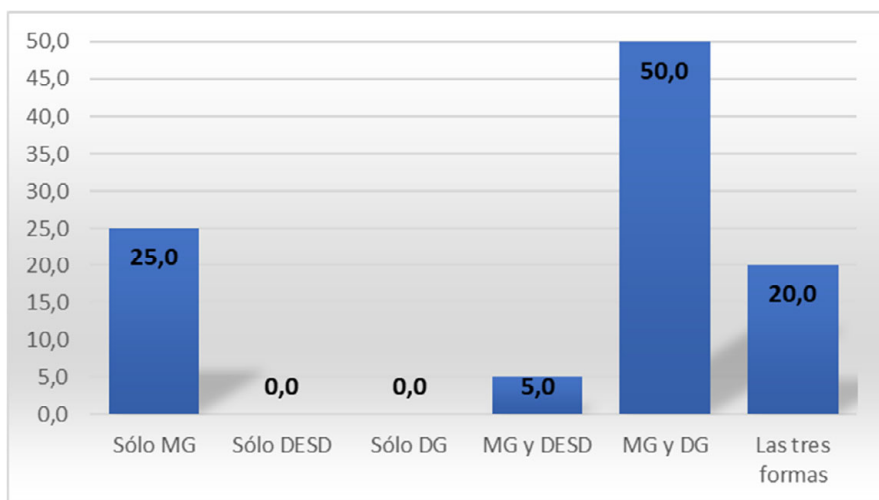
GRÁFICO 3. Distribución por forma de los distintos usos del lenguaje en las guías.



La primera característica que destaca durante la recogida de información en este análisis es, como se ha mencionado anteriormente que, de forma general, se utilizan varias formas dentro de la misma guía docente. El gráfico 3 muestra la proporción de guías docentes en las que se ha encontrado cada una de las tres formas definidas. Como se puede observar, el masculino genérico es utilizado en al menos una ocasión en todas las guías docentes analizadas, mientras que destacan en el otro extremo los desdoblamientos, utilizados únicamente en el 25 % de las guías. Destaca que más de dos terceras partes de las guías contienen palabras de doble género en su lenguaje y por tanto muestran una adaptación a éste, que en ocasiones viene regulado por la normativa por la que se complimentan las guías docentes.

No obstante, y debido a la combinación de las distintas formas del lenguaje encontradas en las guías docentes, puede ser más reveladora la distribución de frecuencias teniendo en cuenta dichas combinaciones, en un estudio por guía docente, en lugar de hacerlo por forma encontrada. El resultado se muestra en el Gráfico 4. Para una mejor visualización, se han utilizado las iniciales MG para indicar el uso del masculino genérico, DESD para el uso de desdoblamientos en dos palabras para especificar ambos géneros y DG para el uso de palabras que admiten ambos géneros.

GRÁFICO 4. Distribución por guía de los distintos usos del lenguaje en las guías.



Al realizar el análisis de esta forma, el resultado obtenido es revelador en varios sentidos. Aunque, como vimos en el gráfico anterior, el masculino genérico se utilizaba en la totalidad de las guías docentes, sólo en el 25 % de ellas, es ésta la única forma utilizada. Por otro lado, no se han encontrado guías en las que la única forma del lenguaje sea el desdoblamiento – lo que habría hecho la guía, tediosa para el lector – ni guías en las que se utilicen exclusivamente palabras de doble género – que sería el mejor uso del lenguaje posible, respecto a la perspectiva de género.

Destaca, sobre el resto de formas de lenguaje utilizadas, la combinación del masculino genérico con el del uso de palabras de doble género. La

mitad de las guías docentes utilizan esta forma, en un posible intento de tener en cuenta, en la redacción, la perspectiva de género. Además, el lenguaje de una de cada cuatro guías docentes, combina las tres formas estudiadas. Esto podría deberse a la dificultad que en ocasiones puede surgir en la utilización de palabras de doble género y en el intento de utilizar un lenguaje igualitario respecto al género.

Por otro lado, la combinación del masculino genérico con el desdoblamiento de palabras, utilizado habitualmente al inicio de la adaptación de las guías docentes. En relación con la perspectiva de género, se ha hallado en sólo una de las guías analizadas.

A continuación, vamos a comparar los usos de las distintas formas de lenguaje en función de la titularidad del centro. Los resultados se pueden observar en la Tabla 1. En esta se muestra la distribución de porcentajes de uso en entidades públicas y privadas, así como la probabilidad límite del test Chi-cuadrado de independencia, que permite determinar si las diferencias en las proporciones de uso son significativas entre facultades de educación de carácter público o privado, de ambas comunidades autónomas.

TABLA 1. Comparación de uso de formas del lenguaje en función del carácter de la universidad.

		Titularidad		P-valor del test Chi-cuadrado de independencia
		Pública	Privada	
Formas del lenguaje	Sólo MG	80 %	20 %	0,601
	MG y Desd	100 %	0 %	
	MG y DG	50 %	50 %	
	Las tres formas	50 %	50 %	

Aun cuando la probabilidad límite es mayor que 0.05, lo que indica independencia entre la forma del lenguaje usado y la titularidad de la universidad, existen grandes diferencias, en algunas de las formas. Por ejemplo, destaca que por cada guía docente encontrada en

universidades privadas en las que sólo se usaba el masculino genérico, hay 4 públicas que lo hacen. Por otro lado, mientras que en la pública no se ha encontrado ninguna guía en la que se haya utilizado la combinación entre masculino genérico y desdoblamientos de palabras, sí que se encuentra entre las instituciones públicas. Por tanto, la independencia resultante en el test Chi-cuadrado podría ser consecuencia de la reducida muestra con la que se ha trabajado.

Otro factor que se ha considerado en esta investigación es el de la región o comunidad autónoma a la que pertenece la institución, debido a la elevada independencia de estas para su gestión. Los resultados de la comparación con las formas de lenguaje utilizadas se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. Comparación de uso de formas del lenguaje en función de la región.

		Región		P-valor del test Chi-cuadrado de independencia
		C. A. Madrid	Castilla La Mancha	
Formas del lenguaje	Sólo MG	100 %	0 %	0,015
	MG y Desd	100 %	0 %	
	MG y DG	20 %	80 %	
	Las tres formas	75 %	25 %	

En este caso, se observan grandes diferencias y la probabilidad límite del contraste de independencia Chi-cuadrado, es menor que 0.05, lo que indica que existe asociación entre la región de pertenencia y la utilización de una u otra modalidad.

Vemos que todas las guías encontradas en las que sólo se utiliza el masculino pertenecen a universidades de la comunidad de Madrid (5). También ocurre lo mismo con las guías que combinan el masculino genérico con el desdoblamiento de las palabras.

Son mayoría las guías en las que se combinan el masculino genérico con las palabras de doble género. De las 10 encontradas, ocho corresponden a universidades de Castilla La Mancha y sólo 2 a la Comunidad de Madrid.

Por último, las guías docentes en las que se incluyen las tres formas son mayoritarias en la comunidad de Madrid en una relación 3 a 1 con las guías analizadas de Castilla La Mancha.

De todo ello, deducimos que las guías docentes de asignaturas relacionadas con las matemáticas o su didáctica, del grado en Educación Infantil de Castilla La Mancha tienen, en general, una mejor adaptación En relación con la igualdad de género que las mismas guías en la comunidad de Madrid.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En línea con los objetivos de desarrollo sostenible, es de vital importancia alcanzar la igualdad real entre hombres y mujeres, y este contexto, el ámbito académico, y en particular el destinado a la formación de docentes de educación infantil, debe ser un pilar fundamental sobre el que se apoyen las estrategias seguidas, ya que éste es el lugar desde donde surgen los docentes de las próximas generaciones.

En este trabajo se examinan las guías docentes desde la perspectiva de género de las asignaturas de contenido matemático y didáctica de las matemáticas de los planes de estudio del Grado en Educación Infantil de las Universidades de la Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha. Se trata de un estudio de gran interés con el que se ha identificado si estas están redactadas con lenguaje inclusivo y la presencia de mujeres que imparten docencia en estas asignaturas, ya sean coordinadoras de las asignaturas o profesoras responsables de los distintos grupos.

La primera idea que vamos a esgrimir es que, en las asignaturas correspondientes a la formación matemática de los maestros en Educación Infantil, la presencia de la mujer es claramente predominante. A pesar de que en la educación universitaria no se llega a la paridad entre hombres y mujeres con respecto a su profesorado, los docentes de los

Grados en Educación Infantil han sido y siguen siendo mayoritariamente mujeres.

Con respecto al uso del lenguaje inclusivo, los resultados evidencian que el uso es predominantemente mixto, de forma que en la misma guía podemos observar el uso del masculino genérico y desdoblamiento por género. Esto nos indica por un lado que los docentes encargados de reflexionar los contenidos de las guías han tratado de adaptarse a las directrices que aparecen en los planes de igualdad diseñados y aprobados por cada universidad, sin llegar a conseguirlo de manera eficaz. Por otro lado, debemos pensar que las guías suelen ser documentos que se revisan cada año y, en muchas ocasiones, por un profesor diferente. Por ello, no es de extrañar que los diferentes tipos de lenguaje encontrados correspondan a modificaciones realizadas por docentes distintos.

Los análisis muestran que no existen diferencias significativas con respecto a la titularidad del centro, aunque parece que desde las instituciones públicas se abusa del masculino genérico, no cumpliendo las directrices de los planes de igualdad aprobados en cada centro.

Como futuros trabajos que continúen esta línea de investigación sería conveniente analizar un mayor número de guías docentes pertenecientes a universidades de esta y a distintas circunscripciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta comunicación se ha realizado dentro del proyecto de Investigación: “Formación del profesorado de educación infantil: una mirada desde la perspectiva de género en matemáticas”, del Plan Propio de Investigación (2020) de la Universidad de Córdoba, submodalidad 2.6. “UC♀ Impulsa”.

REFERENCIAS

- Aguilar Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de educación*, 21(1), 77-95.
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R., y González-Morales, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (21). <https://doi.org/10.17561/reid.n21.1>
- Andrieu, A., Gómez-Pintado, A., & Lekue, P. (2017). Evaluación de las guías docentes para la Educación en Artes Visuales del profesorado en formación de los grados de Educación Infantil y Primaria. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 11(1), 75-96.
- Arias Gago, A. R., Cantón Mayo, I., & Baelo Álvarez, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 109-120.
- Cvencek, D. Meltzoff, A. y Greenwald, A.G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Grandío, M. d. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra clave*, 19(1), 85-104. doi:10.5294/pacla.2016.19.1.4
- Hahn, C.L. (1996), *Gender and Political Learning. Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 8-35.
- Jiménez, L., Ramos, F. J., & Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación universitaria*, 5(1), 33-44. doi:10.4067/S0718-50062012000100005
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 2020(340), 122868-122953. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/
- Márquez, M. (2013). Género gramatical y discurso sexista. Síntesis.
- Maz-Machado, A., Hidalgo-Méndez, M.A., León-Mantero, C. y Casas-Rosal, J.C. (2021). Una aproximación a la formación matemática de maestros de infantil en Andalucía a través de la bibliografía de las guías docentes. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica antes los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 1939-1949)*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

- Medina Guerra, A. M. (2012, 14 de marzo). Un manual no sexista gramaticalmente correcto. *Diario Sur.es*. Recuperado de <http://www.diariosur.es/20120314/local/malaga/manual-sexista-gramaticalmente-correcto-201203142043.html>
- Morales Romo, B. (2019). La necesidad de una educación inclusiva desde edades tempranas. En Sánchez Villejas, Marín Conejo y Panarese, (eds), *Comunicación, género y educación: representaciones y (de)construcciones* (pp. 302-306). Dykinson.
- Ortega Sánchez, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, las TIC y el tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria de las universidades de Castilla y León. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(14), 121-134.
doi:10.1344/ECCSS2015.14.11
- Ortega Sánchez, D., y Pagès Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66.
doi:10.18172/con.3315
- Real Academia Española. (2014). Masculino genérico. *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. (2015, 21 de octubre). Asamblea General. Naciones Unidas, 70(1), 1-40. Recuperado de https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGEN DA_2030.pdf
- Salinas, B., y Cotillas, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- Sánchez Bello, A. (2002). La escuela coeducativa: un modelo de equidad en las aulas. *Padres y Maestros*, 268, 18-21.
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Sánchez-Beato, J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14.
doi:10.1016/j.aula.2015.03.003
- Simón, M.E. (2006). Tiempos y espacios para la coeducación. En M.Á. Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Graó.
- Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.

SECCIÓN V

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SUS DIVERSAS
MANIFESTACIONES EN LA UNIVERSIDAD EN LA
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS CON ESTUDIO DE CASOS Y
BUENAS PRÁCTICAS EN SU APLICACIÓN

A. VISIÓN GENERAL

«UNIVERSIDAD», LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN
LA UCO: NUEVA REALIDAD, NUEVOS TIEMPOS,
NUEVOS RETOS. ESTUDIO SOBRE LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS A PERSONAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la atención a la diversidad se ha convertido en un reto para un gran número de empresas e instituciones y, aunque se ha avanzado mucho en este ámbito, aún quedan por sortear algunas barreras presentes. Antes de comenzar a exponer nuestro estudio creemos que es importante establecer a qué nos referimos con la expresión *atención a la diversidad*. El concepto²⁰⁹ engloba un conjunto de medidas, legislación, estrategias, metodología, recursos de diferente índole, e incluso actividades orientadas a conseguir una inclusión real de las personas con discapacidad. Este conjunto de medidas y de recursos tiene un carácter muy amplio, ya que no solo está centrado en el ámbito educativo, sino que es un concepto que abarca todos los aspectos de la sociedad, tales como infraestructuras, inmersión laboral, acceso a los servicios y a la cultura, y un largo etcétera que tienen en común un mismo objetivo final: adaptar los diferentes entornos y normalizarlos para procurar el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad. Desde nuestro punto de vista como docentes, creemos que sería importante promover un cambio en la mentalidad a la hora de afrontar la

²⁰⁹ Inspirado en la definición de atención a la diversidad proporcionada por la Conserjería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía en <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad/-/normativas/listado/2>

atención a la diversidad en el aula, de manera que no suponga una adaptación de los métodos tradicionales para las personas con discapacidad (como viene sucediendo en un gran número de casos), sino a un cambio en la mentalidad del profesorado en su conjunto en la que el diseño de la metodología esté orientado desde el principio a la accesibilidad de todos, sea cual sea la condición física y/o mental del individuo.

No es de extrañar, por tanto, que como parte del profesorado y lingüistas estemos muy interesados en este ámbito, pues el cambio de la metodología tradicional junto con el diseño y creación de nuevos métodos de enseñanza nos ayudarán en nuestra tarea diaria como docentes. Además, está íntimamente ligado al objetivo principal de la tesis doctoral en la que derivarán este y otros trabajos: la enseñanza de idiomas extranjeros a personas con discapacidad auditiva, apoyándonos en el uso de nuevas tecnologías.

De ahí que, desde hace unos años estemos inmersos en un proyecto que une las humanidades, con la tecnología y con las ciencias sociales y jurídicas. Un proyecto innovador y complejo con cierta repercusión social y educativa que constituye al mismo tiempo un reto personal, pues fue un objetivo parecido a este el que nos marcamos al interesarnos por primera vez²¹⁰ en la lengua de signos, en el alumnado con discapacidad auditiva y en cómo podíamos ayudarlos, apoyándonos para ello en las nuevas tecnologías de la información.

Desde sus inicios, nuestro proyecto está orientado a profundizar en la unión entre personas con discapacidad y las nuevas tecnologías. Concretamente, se ha forjado desde la idea de encontrar nuevas vías de comunicación y nuevas vías de acceso a los recursos cotidianos de las personas con discapacidad auditiva a través de las nuevas tecnologías de la información. Con nuestra aportación pretendemos ayudar a estas personas y a sus familias y, a su vez, a todas las personas usuarias e intérpretes de la lengua de signos. Como docentes de una institución importante, como es la Universidad de Córdoba, y como personas interesadas en conseguir la inclusión real y universal de este colectivo, es

²¹⁰ Ávila, R (2011), «El lenguaje de signos en los videojuegos: accesibilidad, alcance e impacto».

imprescindible que nuestro proyecto, nuestra idea, pase también por las aulas y por el diseño de metodologías adaptadas a esta universalidad tan deseada y esperada por muchos.

Para realizar este trabajo hemos seguido los siguientes pasos:

- Estudiar y analizar la legislación vigente en materia de atención a la diversidad y, concretamente, en aquella aplicable a la Universidad de Córdoba, en busca de suficiencia o insuficiencia normativa.
- Estudiar y presentar las unidades y servicios de atención a la diversidad de la Universidad de Córdoba.
- Análisis de los últimos estudios sobre los jóvenes estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad.
- Comparar el posible desarrollo de una clase con y sin alumnado con dificultad auditiva y añadimos las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje provocadas como consecuencia de la llegada de la Covid-19²¹¹. En última instancia, ver si esta *nueva realidad* mejora o empeora la vida universitaria del alumnado con discapacidad auditiva.
- Aportar mejoras en la metodología utilizando para ello las nuevas tecnologías a nuestro alcance.
- Tratar de optimizar los recursos tecnológicos a nuestro alcance para diseñar nuevas aplicaciones de los teclados táctiles o de la mensajería disponible en las plataformas de videoconferencia para poder comunicarnos en lengua de signos y en otros idiomas de manera simultánea.
- Procurar la fluidez en el aula cumpliendo con la temporalización aplicando nueva metodología y diseñando programación desde un punto de vista más global.

²¹¹ Enfermedad infecciosa provocada por el virus Coronavirus SARS-CoV-2.

Sin embargo, antes de comenzar a exponer nuestro trabajo, nos parece fundamental indicar cuál es la legislación aplicable en la Universidad de Córdoba, cuáles son los servicios de atención a la diversidad a disposición de profesorado y alumnado, así como establecer los puntos de partida y las bases en las que se apoya el presente documento.

2. ANÁLISIS

2.1. LEGISLACIÓN APLICABLE EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UCO

La legislación en materia de atención a la diversidad es relativamente amplia. Sin embargo, en algunos aspectos se nos antoja un tanto insuficiente en cuanto a su contenido de cara a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales o, en el caso de nuestro objeto de estudio, de cara a la atención al alumnado con discapacidad auditiva.

Con el objetivo de facilitar su estudio se presenta la legislación en base a tres categorías: legislación en materia de discapacidad, que incluye las leyes estatales y autonómicas sobre los derechos de las personas con discapacidad; legislación centrada en el ámbito universitario, que recoge las leyes estatales y autonómicas sobre universidades que regulan el acceso e integración de las personas con discapacidad; y, por último, la legislación de la propia Universidad de Córdoba, que contiene los decretos y boletines publicados en materia de acceso, incorporación e integración de las personas con discapacidad dentro de la propia institución.

2.1.1. Legislación en materia de discapacidad

A continuación, se detalla la legislación que se aplica en materia de discapacidad, aunque para nuestro estudio nos centramos en La Ley 11/2011, de 5 de diciembre y en el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre. La normativa en cuestión está compuesta por:

- La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. Diario de las Naciones Unidas, diciembre 2006.

- La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE, núm. 255, 24 de octubre de 2007).
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE, núm.96, 21 de abril de 2008).
- La LEY 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía. (BOJA 15 de diciembre de 2011).
- El Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión social (BOE de 3 de diciembre).
- La Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. (BOJA 191 4 de octubre de 2017).

En concreto, la ley 11/2011, de 5 de diciembre regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía. Esta ley es de suma importancia para nuestro estudio pues «promueve el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información y los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, en el marco de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales». Por otro lado, nos resulta de igual importancia el Real Decreto 1/2013 ya que todo su texto está orientado a «garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad». Dado que el objeto de nuestro estudio es el diseño de una

nueva metodología para la enseñanza de idiomas de personas con discapacidad auditiva haciendo uso de las nuevas tecnologías, creemos que la normativa mencionada anteriormente es clave para lograr que el proyecto acabe siendo una realidad en nuestras aulas.

2.1.2. Legislación aplicable en universidades.

En este apartado mencionamos la legislación vigente y de aplicación en las universidades en materia de atención a la diversidad:

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. (BOE, núm.260, 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (BOE, núm.318, 31 de diciembre de 2010).
- Ley 12/2011, de 16 de diciembre de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. (BOJA de 27 de diciembre de 2011).
- UCO BOUCO. Reglamento para facilitar la incorporación e integración de personal con discapacidad a la Universidad de Córdoba. (Acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 28 de abril de 2017).

2.1.3. Legislación aplicable en la Universidad de Córdoba

En nuestra universidad serán de aplicación:

- El Decreto 280/2003, de 7 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Córdoba.

- El Decreto 234/2011, de 12 de julio, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Córdoba, aprobados por Decreto 280/2003, de 7 de octubre.
- El Decreto 212/2017, de 26 de diciembre, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Córdoba, aprobados por Decreto 280/2003, de 7 de octubre.
- El BOUCO. Reglamento para facilitar la incorporación e integración de personal con discapacidad a la Universidad de Córdoba. (Acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 28 de abril de 2017).
- El Reglamento por el que se regula el Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Córdoba.
- El Reglamento por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la Acreditación de la Competencia Lingüística para la obtención de los Títulos de Grado en la Universidad de Córdoba (Artículo 4 Estudiantes con discapacidad).

Este último punto sobre legislación es el que resulta más interesante para nuestro estudio, ya que se centra en la normativa aplicable en nuestra propia universidad. Sin embargo, de momento solo nos interesa el párrafo que hace referencia al artículo 4 del Reglamento, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la Acreditación de la Competencia Lingüística para la obtención de los Títulos de Grado en la Universidad de Córdoba, y que se refiere a los estudiantes²¹² con discapacidad, en tanto hace referencia a la acreditación del nivel de idioma, y que reza: «para los casos de estudiantes con discapacidad, la Comisión de Política Lingüística estudiará, individualmente y previa solicitud, la posibilidad de adaptación de las pruebas de acreditación a las necesidades del estudiante con discapacidad, pudiendo en su caso eximir total o parcialmente de la evaluación de alguna o algunas de las

²¹² A lo largo de este trabajo se utilizará *estudiante*, *estudiantes* o *alumnado* para referirnos al conjunto de alumnos, independientemente de su sexo.

destrezas de obligado cumplimiento para la acreditación del requisito lingüístico».

De la información extraída del artículo anterior nos planteamos dos cuestiones fundamentales: la primera, que el hecho de que se apliquen unos criterios específicos para la obtención de la acreditación lingüística se realizan a solicitud del estudiante, lo que parece «delimitar» el abanico de inclusión en el que tanto esfuerzo se invierten desde diferentes ámbitos universitarios y del que es objeto este mismo estudio; y en segundo lugar, que la legislación no es nada precisa con las «obligaciones» del profesorado universitario para atender las necesidades educativas especiales dentro del aula. Con respecto a la primera cuestión, entendemos que sea el propio alumno, y en su propio beneficio, el que solicite una adaptación de las destrezas para obtener el nivel de idioma requerido a la finalización de los estudios de grado. Sin embargo, pensamos que desde que ese alumno se matriculó marcando la casilla de discapacidad²¹³, todo lo que conlleva su recorrido universitario debería estar orientado de principio a fin a su desarrollo personal y social dentro de la universidad sin necesidad de más solicitudes ni trámites administrativos. Y en lo que respecta a la segunda cuestión, que está estrechamente relacionada con la primera, la legislación debería ser más concreta en cuanto a la actuación del profesorado en materia de atención al alumnado con discapacidad. De ahí que el objeto de este artículo sea ofrecer ideas de cara a diseñar una metodología en la que desde primera hora tanto la programación como la guía docente estén pensadas para que el alumnado con discapacidad auditiva tenga acceso a la misma enseñanza y al mismo tiempo, de manera que no sea necesario adaptarla en caso de tener algún alumno con esta discapacidad, sino que esté siempre adaptada desde la base, tengas o no a este tipo de alumnado en el aula.

²¹³ En base a la ley 11/2011 el grado de discapacidad será igual o superior al 33% y deberá estar debidamente documentado.

2.2. SERVICIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (SAD) DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

El Plan Estratégico definido por la UCO para el periodo 2006-15 señalaba que su principal misión era la de crear una «universidad integradora, multicultural y solidaria, con un fuerte componente de cooperación y voluntariado» tratando de convertir la formación integral y el compromiso social en sus ejes de acción. De acuerdo con esta normativa la UCO desarrolló diversas actuaciones encaminadas a revertir aquellos posibles procesos de desigualdad y discriminación en los que pudiera verse afectada la comunidad universitaria, y lo hizo a través de la Unidad de Atención de Necesidades Educativas Específicas y del Servicio de Atención Psicológica. Ambos servicios se reorganizaron en 2016 a raíz de la publicación de un nuevo reglamento cuyo objetivo era crear y regular la estructura y las funciones del nuevo Servicio de Atención a la Diversidad (en adelante SAD).

El SAD es un servicio dependiente del Vicerrectorado de Políticas Inclusivas y Vida Universitaria de la Universidad de Córdoba y presta sus servicios a través de dos unidades de atención a alumnado, profesorado y personal de administración y servicios; la Unidad de Atención Psicológica (en adelante UNAP), y la Unidad de Educación Inclusiva (en adelante UNEI).

3. RESULTADOS

En España conviven aproximadamente un millón y medio de personas con discapacidad auditiva. Entre ellas existen diferentes grados de discapacidad y constituyen una comunidad lingüística conformada en torno a la lengua de signos. Una parte de ellos son bilingües, es decir, son usuarios de la lengua de signos española y/o catalana y, además, de la lengua castellana en su forma oral y/o escrita. Entre ellos ha habido jóvenes que una vez finalizada su etapa educativa obligatoria han continuado con sus estudios de bachillerato y, finalmente, con sus estudios de grado en la universidad. Algunos de estos estudiantes universitarios han participado recientemente en un Estudio sobre la Situación

Educativa de la Juventud sorda en España²¹⁴, publicado en febrero de este mismo año y han aportado información sobre su opinión y la experiencia vivida como estudiantes universitarios. Para realizar este estudio la Confederación Nacional de Personas Sordas analizó un total de 127 respuestas y, aunque los datos recabados no están clasificados por universidades y se trata de una breve muestra y, por tanto, no representa una estadística especialmente amplia, es importante analizar la información que aporta y reflexionar sobre las posibles mejoras.

Una vez analizamos este estudio y, principalmente la parte dedicada a la universidad, nos llama especialmente la atención que «en cuanto a los apoyos que hubieran necesitado o necesitan, pero no están disponibles en el centro, destacan en primer lugar los recursos multimedia subtitulados (72,4%), la accesibilidad web, incluyendo subtitulado y videos signados (62,1%) programa de sensibilización (sobre necesidades de las personas sordas, cultura sorda) a la comunidad universitaria (58,6%), y a distancia, programas de inserción laboral específicos (34,5%), disponibilidad de ILS²¹⁵ para actividades no académicas (34,5%), entre otros». Este punto es realmente importante, pues constituye una realidad que se ha hecho aún más patente como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por la llegada de la Covid-19.

El 14 de marzo del 2020 se declaró el estado de alarma en todo el territorio español y el consiguiente confinamiento como consecuencia de la Covid-19. Durante las primeras semanas de incertidumbre cesan las clases a todos los niveles educativos y se paralizan todas actividades comerciales, educativas y sociales quedando tan solo disponible los comercios y servicios de primera necesidad. Una vez que el estado asumió que el tiempo sin docencia presencial se prolongaría en el tiempo, comenzó un proceso de adaptación de la enseñanza a todos los niveles educativos que procurara el seguimiento de las clases a través de plataformas *online* y de aplicaciones informáticas que ofrecieran videoconferencias. Durante este tiempo el alumnado con discapacidad auditiva

²¹⁴ Estudio llevado a cabo por la Confederación Nacional de Personas Sordas con datos recabados entre noviembre de 2020 y febrero de 2021.

²¹⁵ Intérprete de lengua de signos.

ha sufrido aún más las carencias del sistema educativo que no estaba adaptado a las nuevas necesidades que se presentaban y que, debido a la situación sanitaria actual, se han visto agravadas debido, entre otros motivos, al uso obligatorio de mascarillas en espacios abiertos y cerrados. Por un lado, cabe decir que el alumnado que participó en el estudio puntualizó que existe muy poco acceso para ellos a las plataformas de comunicación en línea, debido a que no contemplan subtítulo en directo. Por otro lado, señalaron, además, que la pantalla dificulta la lectura labial de quien habla y, si se comparte pantalla para mostrar algún archivo o información, deja de ver al profesorado y la visualización y la lectura labial pasa a ser nula.

A medida que se va estabilizando poco a poco la «vuelta a la normalidad», y se van restaurando algunos servicios, el alumnado vuelven a las clases en modalidad semipresencial, lo que tampoco ayuda a la accesibilidad a las clases del alumnado con discapacidad auditiva: el conjunto del profesorado acude a impartir docencia presencial pero debemos hacerlo con mascarilla y por tanto no nos leen los labios ni en el aula ni a través de la pantalla; nos podrían proporcionar mascarillas «adaptadas», unas que en la zona labial tiene una pantalla transparente, pero se empañan así que tampoco pueden leer nuestros labios; las plataformas en ocasiones se «caen», muchas de ellas sin opción a subtítulo. Todos estos inconvenientes se podrían resolver de una manera relativamente fácil si se tratara solo y exclusivamente de impartir «mera teoría», pero ¿qué ocurre con aquellos grados cuyo desarrollo es meramente práctico, y que lleva intrínseco la enseñanza y aprendizaje de idiomas, como es el caso del Grado de Traducción e Interpretación?

Imaginemos el desarrollo de una clase de la asignatura de Traducción Científica y Técnica, perteneciente al Grado de Traducción e Interpretación, que impartimos siguiendo las normas de la modalidad semipresencial, en la que un grupo acude al aula mientras que los otros grupos siguen el desarrollo de la clase por videoconferencia. Durante la primera hora se propone un texto, un extracto de la guía de usuario de un teléfono *iPhone* redactado en lengua francesa. Se explica de qué trata el ejercicio, de dónde se ha extraído, la metodología que deben seguir antes de abordarlo y finalmente se establece un plazo y un lugar de

entrega para su posterior corrección, que será la siguiente hora de clase. Durante la segunda sesión se corregirá en conjunto y se expondrán las diferentes propuestas de traducción, se valorarán todas y optaremos por aquella que resulte más idónea para la resolución del ejercicio. Pero, si tenemos un alumno con discapacidad auditiva en el aula, ¿cómo podría seguir el desarrollo de ambas clases si el profesorado o el intérprete lleva mascarilla o si, por cualquier motivo, no tiene a disposición al personal intérprete en lengua de signos?

4. DISCUSIÓN

Hasta aquí se han planteado las barreras y dificultades más recurrentes del alumnado con discapacidad auditiva. Ahora pasamos a plantear cuáles son, en nuestra opinión, algunas posibles mejoras que podrían ponerse en práctica para paliar esas dificultades, para ayudar a conseguir la tan ansiada inclusión universal y a cumplir con el objetivo final de nuestro proyecto.

En primer lugar, y desde el punto de vista del docente, podríamos diseñar nuestra programación y nuestras unidades didácticas ya adaptadas a la posibilidad de tener alumnado con discapacidad auditiva. Es decir, si cambiamos la mentalidad y en lugar de adaptar nuestra programación cuando se presenta la «dificultad», la diseñamos desde el principio de manera que sea *accesible* desde la base, el desarrollo de la clase tendría un carácter más fluido para el alumno con discapacidad auditiva. En la *antigua normalidad*, se ha contado en numerosas ocasiones con la presencia de un intérprete en el aula en lengua de signos que, acompañando al alumno, le ha interpretado todas y cada una de las sesiones. Sin embargo, podría darse el caso de indisponibilidad del intérprete o la imposibilidad de interpretar para dos alumnos al mismo tiempo. En esos casos se hace cada vez más necesario recurrir a las tecnologías de la información que ayuden en el acceso a la educación y a la formación de este colectivo.

Por todo lo anterior pasamos a exponer nuestras propuestas, con la creencia de que podrían estar al alcance de gran parte del profesorado. Una de ellas sería que las presentaciones expuestas por el profesorado

estén subtituladas siempre y en nuestro caso, además, en varios idiomas. Eso ayudaría al conjunto de alumnado con o sin discapacidad auditiva ya que, en su caso, les serviría como refuerzo o repaso del idioma en cuestión en modalidad escrita. Este refuerzo podría suponer que, al final de cualquier grado, el alumnado tuviera acreditado un nivel superior al B1 actualmente exigido. Además, estas presentaciones podrían interpretarse en lengua de signos, grabarse y estar disponibles en Moodle a lo largo de todo el curso académico de manera que cualquier alumno tenga acceso, incluso aquellos que encuentran en la lengua de signos no su vía principal de comunicación sino un interés particular. Como recurso añadido para el alumnado con discapacidad auditiva y para el conjunto de alumnado proponemos signar y grabar en más de una lengua de signos, por ejemplo, en inglesa y en francesa, y así poder hacer comparaciones entre ellas y aprender de sus diferencias y similitudes. Otra opción pasaría por utilizar la opción *chat* que ponen a disposición la mayoría de las plataformas de videoconferencia, pero tiene el inconveniente de que no podríamos cumplir con la temporalización estipulada. Las adaptaciones anteriormente descritas deberían ser complementarias a las que se vienen empleando tradicionalmente; preferencia por exámenes en ordenador, preferencia a proporcionar la mayor cantidad de material por escrito, ampliación de los tiempos de entrega y de examen etc.

No cabe duda de que hoy en día desempeñamos con cierta dificultad nuestra labor como docentes. Ciertamente, no estábamos preparados para ejercer la docencia sin la calidez del alumno sentado en su pupitre, sin la esencia de la juventud caminando por los pasillos de las facultades y escuelas superiores y sin hacer cola en la cafetería en hora punta. Sin embargo, consideramos que esta situación nos ha ayudado a completarnos como docentes y a utilizar recursos que hasta ahora se antojaban «casi impensables». Para concluir este apartado, nos gustaría proponer una última mejora, la más difícil y la que se ha convertido en el epicentro de nuestra investigación y que acabará siendo, de conseguirlo, la guinda a un pastel cada vez más perfecto y universal: la creación de *emojis* y *gif* en lengua de signos y con capacidad de ser traducidos a cualquier idioma a través del teclado. El lenguaje *WhatsApp*, utilizado

por dos billones de personas alrededor del mundo²¹⁶, se ha convertido en un lenguaje casi universal a través de su uso en nuestros teléfonos móviles y ordenadores. Creemos firmemente que esta tecnología podría emplearse para signar el castellano o cualquier otro idioma y viceversa y aplicarse al chat de cualquier plataforma de videoconferencia. Pensamos que podría facilitarse la comunicación entre personas con y sin discapacidad auditiva en cualquier ámbito, sobre todo el universitario, de una manera muy rápida y fluida.

Conscientes de la dificultad que entraña nuestro proyecto, convertido en todo un reto con repercusión a nivel social y educativa, seguimos un camino de ilusión y aprendizaje que, junto con otras mejoras en la metodología, ayudarán sin lugar a duda a lograr la inclusión real y efectiva del conjunto de personas con discapacidad auditiva en diferentes ámbitos de la vida, sobre todo en nuestra universidad, ayudando así a este colectivo a disfrutar de un desarrollo personal y social pleno.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto debemos destacar varios aspectos que no son fácilmente mejorables pero que sin duda podrían suponer un antes y un después en la vida universitaria de las personas con discapacidad auditiva, o con cualquier otra discapacidad, en nuestra universidad. El primero de ellos es concienciar al conjunto del profesorado de que depende de nosotros y de nuestra colaboración que el alumnado con discapacidad auditiva pueda desarrollarse dentro de nuestra institución. Tenemos material humano, informático y técnico para apoyarnos y contamos con un servicio de apoyo que nos puede dar soporte al desarrollo de nuestras clases. El segundo es que cambiando la mentalidad y pensando en global beneficiamos no solo al alumnado con discapacidad auditiva, sino que podemos hacer partícipes al resto de alumnado de

²¹⁶ Dato oficial extraído de la propia página web de la empresa de mensajería instantánea *WhatsApp*

manera que pueden beneficiarse de ese *feedback*²¹⁷ de información y formación en forma de segundo o tercer idioma o en forma de diferentes lenguas de signos. El tercero es que, aunque de inicio suponga más tiempo la preparación de la programación (tal y como la hemos planteado), lo cierto es que una vez hecha no importa si este curso, o el que viene, tendremos algún alumno con discapacidad auditiva dentro del aula, «no nos importará» porque estamos preparados para atender sus necesidades educativas. Por último, que de nosotros depende utilizar los recursos a nuestro alcance, por pequeños que sean pueden marcar la diferencia entre dejar a nuestro alumno con necesidades específicas atrás, o mantenerlo en igualdad de condiciones junto con el resto de alumnado que componen nuestra aula. Como hemos apuntado anteriormente, estamos convencidos de que todos estos recursos mejorarán los métodos utilizados en nuestro quehacer diario y de que, junto con la consecución de nuestro proyecto, harán de la vida universitaria de las personas con discapacidad auditiva, una bonita etapa a recordar.

Antes de finalizar, nos gustaría apuntar que el uso de la tecnología puede (y tiene) un impacto muy positivo siempre y cuando se use de forma correcta dentro del aula, y que implementarla supone ciertos retos para la universidad a los que, en algún momento, debe hacer frente. El empleo de las tecnologías de la información en la universidad ha supuesto un cambio drástico desde los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje que se basaban fundamentalmente en memorizar, a una metodología de enseñanza y aprendizaje que hace hincapié en la búsqueda, análisis y correcta interpretación de la información. Debemos tener en cuenta que las ventajas que suponen el empleo de las nuevas tecnologías dentro del aula, aun siendo muy importantes en los tiempos que corren, suponen una adaptación de profesorado y alumnado que debe estar correctamente coordinada con el objetivo de sacarle el mayor partido posible. Asimismo, debemos contar con que la implantación de nuevas tecnologías dentro del aula requiere de una adaptación física y material de los centros de enseñanza que, en

²¹⁷ La palabra inglesa *feedback* equivale en español a reacciones, comentarios, opiniones, impresiones, sensaciones, e incluso a retorno, respuestas o sugerencias. (Fundéu). Suele traducirse como *retroalimentación*.

ocasiones, supone verdaderos retos para la administración en cuestión: formación del profesorado, inversión económica en programas y equipamiento, adaptación del espacio físico para acondicionarlo a los nuevos sistemas informáticos, conexión suficiente a la red de internet, adaptación de los contenidos de la programación e incluso de la evaluación y, no menos importante, encontrar un ambiente de colaboración entre el profesorado en el que el docente más reticente al cambio, y por ende más conservador, se involucre en la familiarización con las nuevas tecnologías y en explotar al máximo las posibilidades que ofrece.

Para concluir, cabe mencionar que, con la situación actual provocada por la Covid-19, el alumnado está teniendo una experiencia en la universidad muy diferente de la que disfrutaban hace tan solo un año y medio. Un porcentaje importante de este alumnado no ha conocido aún el significado de una vida universitaria «plena», en el sentido de la experiencia personal y social que supone esta etapa en la vida de gran parte de los jóvenes. Confiamos en que, más pronto que tarde, este alumnado pueda volver (o conocer) la esencia de la etapa universitaria y aprender del profesorado que tienen a su disposición. El conjunto de medidas, la mejora en la metodología, la aplicación de nuevos y diversos recursos materiales y el desarrollo de proyectos innovadores como este, hacen y harán de la Universidad de Córdoba una institución de máxima calidad, en busca constante de la excelencia y de transmisión del conocimiento.

Finalizamos nuestro trabajo recordando las palabras de una antigua alumna de la Universidad de Córdoba con discapacidad auditiva de cuya experiencia dijo: «los momentos difíciles son varios, pero el que más ha destacado es una asignatura que no podía aprobarla por la expresión escrita, y la otra, por un profesor al que le costaba entenderme, puesto que le pedía que lo subtitularan en las películas²¹⁸, y decía que “los subtítulos alteraban las imágenes”»; aunque también tuvo momentos para la alegría y el recuerdo, «el momento en que me sentí feliz de verdad, fue el día en que mis compañeros practicaron la lengua de

²¹⁸ En esta oración se advierte una muestra de la dificultad en la escritura a la que la alumna hace referencia.

signos conmigo en las clases, puesto que la mayoría se habían apuntado al curso. Me sentí comprendida, que se esforzaran en comunicarse conmigo». (Lucía Espejo, estudiante egresada²¹⁹ del Grado de Historia del Arte y estudiante de Máster, UCO). Hoy, Lucía es la única alumna con discapacidad auditiva graduada en Historia del Arte en nuestro país, y lo es por la Universidad de Córdoba. Actualmente, trabaja como guía intérprete en el Museo del Prado, Madrid.

6. REFERENCIAS

Bascones, L.M., Martorel, V. & Turrero, M. *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda en España*. (2021). Confederación Estatal de Personas Sordas.

Confederación Estatal de Personas Sordas (página de la Confederación).
<https://cnse.es/>

Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad.
Diario de las Naciones Unidas (2006).

CRUE universidades españolas. (2021) *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. CRUE

Decreto 280/2003, de 7 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Córdoba.

Ley 12/2011, de 16 de diciembre de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. *BOJA* n°251 de 27 de diciembre de 2011.

Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana. *BOE*, n°156, de 28 de junio de 2010.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *BOE* n°255, 24 de octubre de 2007.

Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *BOJA* n°191, 4 de octubre de 2017.

²¹⁹ Según el diccionario de la RAE, «egresado, da» es la persona que sale de un establecimiento docente después de haber terminado sus estudios.

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n°307* de 24 de diciembre 2001.
- María G. & Azahara N. (2016). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria*. Discapacidad auditiva. Colección Diversidad, Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba.
- María G., Ana C., Natalia J., Irene M., María C. & Francisco A. (2016). *Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba*. Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *BOE, n°318*, 31 de diciembre de 2010.
- Reglamento de Creación y Regulación del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) de la Universidad de Córdoba.
- Reglamento por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la Acreditación de la Competencia Lingüística para la obtención de los Títulos de Grado en la Universidad de Córdoba.
- Reglamento por el que se regula el Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Córdoba.
- Reglamento para facilitar la incorporación e integración de personal con discapacidad a la Universidad de Córdoba. BOUCO. Acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 28 de abril de 2017.
- Universidad de Córdoba. (página de la universidad) (s.f.) <https://uco.es/>
- WhatsApp web (página de *WhatsApp*). (s.f.) <https://whatsapp.com/>

UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL HACIA EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD

GABRIEL MARTÍNEZ-RICO

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

MARGARITA CAÑADAS PÉREZ

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

RÓMULO GONZÁLEZ-GARCÍA

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacita

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL

Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se expondrá la configuración y el desarrollo del Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia, dedicado transversalmente a la discapacidad e inclusión social en el marco de la Educación Superior Inclusiva.

Durante casi dos décadas, este Campus ha pretendido conformar un eje transversal, de carácter estratégico y multidisciplinar, en torno a la inclusión, implicando a los distintos estamentos académicos de la universidad: la formación de los estudiantes, la investigación, la innovación y, sobre todo, la transferencia y el compromiso social.

En su formulación, el campus ha intentado dar respuesta a tres grandes preguntas que apelan directamente a la función social de las universidades: ¿Cómo puede contribuir la universidad, desde su misión, a crear una sociedad más inclusiva? ¿Qué papel juega la inclusión dentro de la universidad? y una tercera pregunta que, a nuestro grupo de investigación, nos parece cada día más relevante: ¿Qué hace la universidad, fuera

de la universidad? La transferencia social tan emergente en estos momentos en la universidad española.

1.1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

El acceso de las personas con discapacidad a la formación superior constituye, sin duda, uno de los hitos políticos, sociales y culturales más significativos de las últimas décadas. Este hecho, cada vez más extendido y generalizado a escala mundial en las universidades, posee una enorme importancia para alcanzar un objetivo común: la Plena Inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, poniendo de manifiesto la relevancia del derecho a la educación en todos los ámbitos de la realidad social (ONU, 2006; UNESCO, 2020).

A pesar de que en las últimas décadas se ha producido un enorme avance en el desarrollo de marcos legislativos y políticas universitarias inclusivas, hay que señalar que todavía son muchos los retos que deben asumir las universidades para promover una verdadera política institucional, capaz de afrontar el reto social de integrar la Educación Superior Inclusiva como referente académico e institucional.

En este contexto, cabe señalar que la universidad del siglo XXI se halla en un constante proceso de reformulación, de transformación e innovación sobre su función social. Este proceso, se configura sobre las funciones tradicionales de la universidad: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, sin embargo, cada vez se demanda una mayor apertura social de la universidad hacia el desarrollo local y regional (Bueno, 2007).

Esta apertura exige un mayor compromiso de las universidades para reducir la distancia entre las propuestas legislativas y la realidad social de las personas con discapacidad, las familias y el tejido asociativo en el contexto de la Educación Superior. Este compromiso implica que las universidades definan la discapacidad y la inclusión educativa como un referente de identidad y como un eje transversal, integrado significativamente en sus planes estratégicos y en sus planes de extensión. Supone también asumir el firme propósito de impulsar el acceso y promoción de las personas con discapacidad a los estudios superiores, establecer

relaciones institucionales sólidas con el tejido asociativo, garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación social, e incrementar la representación y plena participación social de las personas con discapacidad en los distintos estamentos universitarios. Esta opción estratégica, basada en los derechos y libertades fundamentales, concibe la misión de la educación superior como un espacio dirigido a generar una sociedad más inclusiva desde la formación, la investigación, la atención y el compromiso social (Martínez-Rico, et al., 2018).

Finalmente hay que subrayar, en este punto, que la discapacidad no desplaza nada. Sin embargo, en múltiples ocasiones corre el riesgo de ser desplazada, de ser marginada o incluso de ser ocultada en el ámbito de la Educación Superior. No desplaza ninguno de los objetivos estratégicos de las universidades: la formación, la investigación, la internacionalización o las nuevas tecnologías porque supone desarrollar una visión académica orientada hacia la vertiente social de la universidad, garantizando el ejercicio de libertades y preservando la igualdad de derechos, la no discriminación y la equidad en los distintos ámbitos educativos, socioculturales y laborales.

1.2. VISIÓN ACTUAL DE LA DISCAPACIDAD

La concepción de la discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia como resultado de múltiples influencias de base social, cultural y educativa (Palacios, 2008). Durante décadas, la visión social de la discapacidad se ha configurado en torno al déficit, la minusvalía, la patología o la desviación normativa, remarcando estereotipos culturales y actitudes negativas, segregacionistas y marginadoras (Martínez-Rico, 2014). En la actualidad, en parte como consecuencia de los movimientos de Autodeterminación y Vida Independiente de finales de siglo XX, y especialmente derivado del Enfoque de Derechos (ONU, 2006), esta concepción social ha sido desplazada por una visión mucho más pliédrica, transcultural y universal centrada en el Diseño para Todos, la Accesibilidad Universal y la Plena Inclusión Social de las personas con discapacidad.

Desde esta perspectiva socioeducativa, más ampliamente argumentada en Martínez-Rico (2014 p. 15), “la discapacidad no se identifica

exclusivamente con una condición inherente a la persona, y por tanto intrínseca a una condición innata o sobrevenida, sino que se considera el resultado de una relación dinámica producto de la interacción entre la persona y el entorno, siendo las barreras físicas y generalmente las barreras educativas, sociales y culturales los elementos determinantes de sus limitaciones”.

En consecuencia, la fundamentación epistemológica de la discapacidad y la inclusión educativa en el ámbito universitario debe asumir como referencias académicas ineludibles la dignidad de la persona, la equidad y la diversidad, garantizando el ejercicio de las libertades y preservando la igualdad de derechos y la no discriminación. Desde este enfoque epistemológico, ampliamente compartido desde el Campus Capacitas-UCV, la Capacidad no es considerada lo contrario de la Dis-Capacidad, como tampoco la Igualdad o la Normalidad lo es de la Diferencia o la Diversidad. Esta visión integra un modelo más social, educativo y comunitario frente a una interpretación más reduccionista exclusivamente biológica, psicométrica y clínica de la discapacidad (Martínez-Rico, 2014; Martínez-Rico et al., 2018).

2. OBJETIVOS

En estas páginas, la expectativa generada por nuestro grupo de investigación es la de ilustrar cómo pueden las universidades promover políticas institucionales en torno a un eje común y transversal basado en la discapacidad e inclusión social. En respuesta a este objetivo, presentamos la propuesta del Campus Capacitas.

La principal finalidad de este campus es la de contribuir a crear una sociedad más inclusiva desde la formación universitaria, la investigación e innovación y, sobre todo, desde la transferencia social, generando dinámicas y entornos laborales inclusivos, y fomentando estructuras de cambio y transformación social, cultural y educativa.

El Campus Capacitas-UCV se desarrolla en estrecha colaboración con el tejido asociativo, dinamizado a través del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad de la Comunidad Valenciana (CERMI-CV), y se define como uno de los referentes académicos de la

Universidad Católica de Valencia, mostrándose como una realidad estrechamente comprometida con las personas con discapacidad y sus familias.

Este compromiso institucional hacia la realidad social de las personas con discapacidad, las familias y el tercer sector se integra transversalmente en el conjunto de líneas y acciones estratégicas de los diferentes ámbitos de la universidad (Martínez-Rico, 2013):

1) En el ámbito docente, a través de los procesos formativos de las distintas titulaciones de grado y postgrado, especialmente con la incorporación de la competencia transversal sobre Discapacidad, Inclusión y Ejercicio profesional en todos los planes de estudio.

2) En el ámbito científico, impulsando diversos proyectos de investigación, innovación educativa, transferencia de resultados y difusión del conocimiento, dirigidos hacia la igualdad de derechos y oportunidades, la no discriminación y la plena inclusión social.

3) En el ámbito asistencial y comunitario, reforzando desde los distintos centros y servicios una respuesta socioeducativa comprometida hacia la atención temprana, la educación especial, la educación social, las personas mayores, la enfermedad mental, la marginación y exclusión social, y la promoción de la autonomía personal.

4) Y en el ámbito social, generando en el conjunto de la universidad dinámicas de inclusión y compromiso social hacia el tercer sector, y favoreciendo a través del ejercicio profesional de los egresados entornos laborales inclusivos.

En definitiva, puede afirmarse que los objetivos del Campus Capacitas, asumen como principal finalidad:

- la generación y transmisión del conocimiento,
- la investigación y la innovación,
- la transferencia social hacia el desarrollo local y regional,
- la difusión de la cultura,
- la intervención socioeducativa y el desarrollo comunitario.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: CONFIGURACIÓN DEL CAMPUS CAPACITAS

El objetivo de esta propuesta es la de proporcionar una referencia académica en torno a un eje común, multidisciplinar y transversal fundamentado en la discapacidad e inclusión social. Como se ha expuesto, se pretende describir una estructura universitaria, impulsada a través del Campus Capacitas, como un ejemplo objeto de estudio del desarrollo políticas institucionales sobre discapacidad en el espacio de la educación superior.

Este compromiso institucional hacia la realidad social de las personas con discapacidad, las familias y el tercer sector, se asientan en principios y conceptos clave que en la actualidad encierran una concepción diferente de la discapacidad: el descubrimiento de capacidades, el paradigma de apoyos, el diseño para todos, la participación social, la equidad, la igualdad de oportunidades y el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales. O, en otras palabras, en la dignidad de las personas más vulnerables y en la Plena Inclusión Social, entendida como misión y referente de identidad de la universidad, vinculando su desarrollo a procesos de cambio social, estructuras de transformación y creación de espacios culturales y educativos más inclusivos.

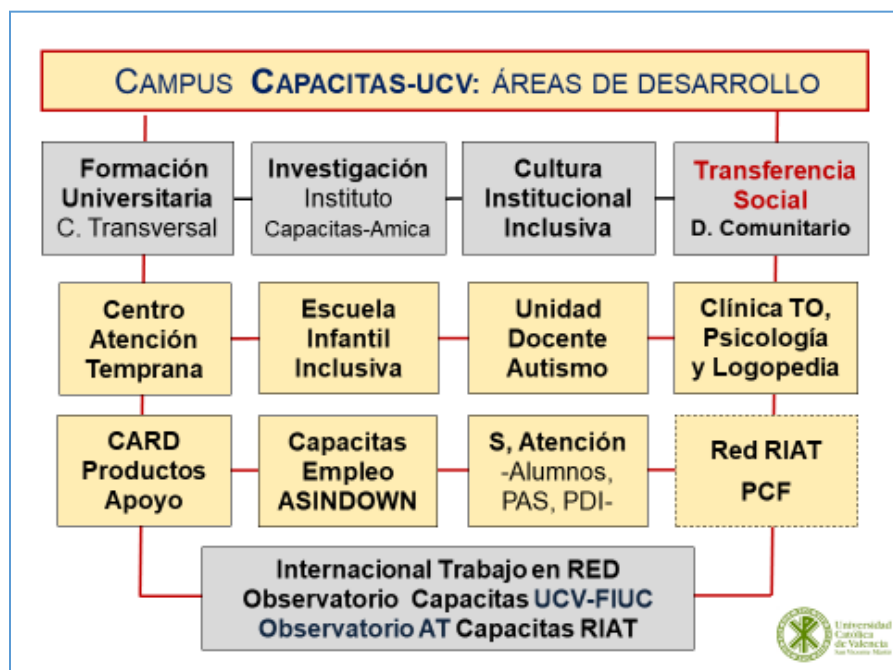
Desde este marco conceptual, el Campus Capacitas-UCV se ha ido estructurando, dentro de la universidad, sobre cinco ejes o áreas de desarrollo: 1) la formación, 2) la investigación, 3) la cultura institucional, 4) la internacionalización y 5) la transferencia social, figura 1:

1. El primer eje, la formación universitaria, se ha caracterizado por impartir una competencia transversal sobre discapacidad en todos los grados de la UCV con el objetivo de generar entornos laborales inclusivos a través del ejercicio profesional, promoviendo en los alumnos, actitudes y valores éticos hacia la diversidad, la diferencia y la dignidad de la persona. Complementariamente, impulsa una pedagogía innovadora que tiene como objetivo validar un modelo de formación universitaria comprometido con la realidad social, encaminando su metodología a que los estudiantes egresados sean capaces de generar

dinámicas y entornos de inclusión a través de su futuro ejercicio profesional.

2. El segundo eje, la investigación e innovación, se ha dirigido a impulsar distintos proyectos y líneas de investigación, poniendo el foco en las personas, las familias y el tejido asociativo-sector de la discapacidad. En el conjunto de la UCV, destacan numerosas aportaciones en el campo de la Atención Temprana, el Autismo, la Primera infancia, los Productos y tecnología de apoyo, o por ejemplo, el deporte inclusivo y las actividades adaptadas al medio natural.
3. El tercer eje se ha encaminado a crear en nuestra universidad una cultura institucional inclusiva, generando desde las distintas estructuras de gestión dinámicas de inclusión y compromiso social hacia el tercer sector, dinamizando entornos laborales inclusivos.
4. La cuarta área de desarrollo se ha proyectado sobre la internacionalización, a través de dos observatorios uno sobre Educación Superior Inclusiva y otro sobre Atención en la Primera Infancia.
5. El quinto y último eje de desarrollo del Campus se ha volcado en la transferencia social, integrado centros y recursos de atención en materia de discapacidad dirigidos hacia la formación y la investigación. Probablemente esta sea la aportación más significativa del campus Capacitas (figura 1).

FIGURA 1. Configuración del Campus Capacitas-UCV.



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de estos años, 2004-21, el Campus se ha ido configurado en torno a las áreas de intervención recogidas en esta figura. En los siguientes epígrafes, y con el objetivo de profundizar en el análisis de la propuesta, se describen cada una de estas áreas. La exposición puede servir de referencia a las universidades, al menos parcialmente, para orientar la formulación y adaptación de sus políticas inclusivas al marco de la educación superior. El lector puede encontrar una información más detallada en Martínez-Rico et al., (2018).

3.1. FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Desde los inicios de la Universidad Católica de Valencia, en 2003, la oferta académica ha integrado distintas titulaciones de grado estrechamente vinculadas al ámbito de la discapacidad y la inclusión: Terapia Ocupacional, Psicología, Logopedia, Educación Social, Trabajo Social, o por ejemplo Magisterio especialidad en educación inclusiva. Junto a

esta propuesta formativa se han integrado en los planes de estudio de los diversos títulos de grado, itinerarios de intensificación curricular y especialización profesional en el área de la atención a la diversidad. Consecuentemente, todas estas iniciativas han ido generando entornos de aprendizaje cada vez más inclusivos, mejorando la accesibilidad al currículo, y dinamizando espacios de inclusión dirigidos a garantizar la igualdad de oportunidades y favorecer al máximo el acceso a la universidad de las personas con discapacidad. La formación de grado se complementa con una sólida y amplia oferta en el área de postgrado, intensificando la especialización profesional hacia distintos perfiles socio-educativos y sociosanitarios.

Un aspecto sumamente relevante en relación con el curriculum de formación universitaria ha sido la integración de la asignatura transversal en discapacidad e inclusión en todas las titulaciones de grado (CERMI, 2015). La introducción de esta competencia pretende que los futuros egresados promuevan, a través de su ejercicio profesional, espacios laborales más inclusivos. En este sentido, y desde la perspectiva de derechos (ONU, 2006), la adquisición de esta competencia transversal contribuye a definir el perfil de formación de cada uno de los títulos universitarios, asumiendo como referencia académica la ética y deontología profesional centrada en la discapacidad, la fragilidad social y la inclusión.

Esta propuesta académica integra la competencia en el conjunto de titulaciones de grado de la UCV, complementando las distintas iniciativas y recorridos curriculares que se están desarrollando en cada una de las facultades. En líneas generales, la competencia en materia de discapacidad e inclusión da respuesta a los siguientes objetivos:

- Incorporar la competencia transversal en el currículo de formación de cada titulación de grado de la universidad, con el fin de contribuir a promover una sociedad más inclusiva a través del ejercicio profesional de los futuros egresados.
- Concebir el ejercicio profesional de los estudiantes de la UCV como espacio generador de entornos laborales inclusivos.

- Promover la reflexión desde la dimensión ética y deontológica de la profesión en torno a la inclusión educativa, social, cultural y económica.

La propuesta curricular, desde el marco de referencia del Diseño para Todos y la igualdad de oportunidades, establece como objetivo general que el estudiante universitario se aproxime a la discapacidad desde una visión ética y académica, promoviendo la adquisición de las estrategias, habilidades y actitudes que le conduzcan a desempeñar su actividad profesional bajo un paradigma social y un planteamiento deontológico basado en el respeto y reconocimiento de las capacidades del ser humano más allá de sus limitaciones físicas, sensoriales, intelectuales o del desarrollo.

3.2. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DESARROLLO

El segundo eje o área de desarrollo del Campus Capacitas lo constituye la investigación e innovación en el ámbito de la discapacidad. Las líneas de trabajo promovidas desde el Campus han puesto el acento en la vertiente aplicada del conocimiento y en una concepción de la investigación basada en la acción social, la respuesta asistencial, el desarrollo comunitario y el compromiso con el entorno social. Así, por ejemplo, el grupo de investigación en atención temprana ha participado de forma muy significativa, en el proceso de transformación en el ámbito nacional de los modelos de intervención de centros de atención de Plena Inclusión y, actualmente, en la creación de un Observatorio Internacional sobre Atención Temprana, Capacitas-RIAT.

Las propuestas han tenido como finalidad inmediata el retorno social y la transferencia y difusión del conocimiento, y se han fundamentado e integrado en el contexto científico y asistencial de los distintos centros que tiene la universidad en el Campus. Las líneas de investigación que se han promovido durante estos años se han agrupado principalmente en torno a distintos ámbitos de intervención: a) Área de Atención Temprana y Desarrollo Infantil; b) Área de Trastornos del Espectro Autista; c) Área de Productos y Tecnología de Apoyo; d) Área de Deporte y actividades físicas inclusivas; e) Área de Educación Inclusiva; y f) Área

de Políticas Institucionales Inclusivas en el espacio de la Educación Superior.

Las distintas líneas de investigación en el campo de la discapacidad y la inclusión social cuentan con el soporte del Instituto de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica. Este instituto universitario vertebró la actividad investigadora del Campus, supervisa y realiza actividades de estudio, transferencia, desarrollo e innovación tecnológica en las áreas de atención a las personas con discapacidad y promoción de la autonomía personal.

3.3. CULTURA INSTITUCIONAL INCLUSIVA

El conjunto de los distintos ejes o áreas que conforman el Campus pretende definir, tal y como se está describiendo, una respuesta coherente y contrastada desde la universidad en torno a la discapacidad y la inclusión social a lo largo del ciclo vital: la atención temprana, la educación infantil inclusiva, la educación especial, la enfermedad mental, las enfermedades raras o minoritarias, las personas mayores, la atención a la dependencia, el apoyo familiar o la promoción de proyectos socioeducativos en sectores de marginación y riesgo de exclusión social.

Este planteamiento institucional, recogido en los fines fundacionales y estatutos de la universidad, supone también un cambio en la organización que afecta a los procesos de planificación interna, los criterios de gestión, la ordenación y coordinación de estructuras, la prestación de servicios, la toma de decisiones, la contratación de personas con discapacidad, la accesibilidad arquitectónica o tecnológica, o en general al sistema de calidad de la institución.

El desarrollo de este eje, no exento de dificultades, conlleva un cambio en la concepción de los modelos de gestión en las universidades. Requiere un compromiso social, vinculado por ejemplo a la responsabilidad social corporativa, que ponga de relieve la importancia de la discapacidad y la inclusión como valor identitario, académico y deontológico. Supone dar visibilidad a la discapacidad y potenciar la participación y representación de las personas con discapacidad en toda la universidad. Exige también, promover la colaboración con el tejido

asociativo y las familias. En realidad, supone generar una cultura institucional inclusiva en la propia universidad que implique transversalmente a todos sus estamentos y que reconozca el valor de la diferencia, la atención a la diversidad, la igualdad de derechos y oportunidades, o por ejemplo el descubrimiento de capacidades de las personas más vulnerables y en situación de fragilidad social (Martínez-Rico, 2014)

3.4. TRANSFERENCIA SOCIAL

Probablemente, la característica más significativa del Campus Capacitas la constituya la transferencia social. Durante estos años 2004-2021, un rasgo muy singular en nuestro contexto universitario ha sido el de crear centros propios orientados hacia: la formación de los estudiantes, la actualización profesional, el desarrollo de líneas y proyectos de investigación, la atención clínica, la intervención socioeducativa y el desarrollo comunitario. Estos centros, promovidos en estrecha colaboración con el CERMI-CV, articulan una respuesta académica hacia el sector de la discapacidad aportando conocimiento, transferencia e innovación desde la universidad.

A continuación, se ofrece un descriptor de los recursos y servicios que integra el campus:

3.4.1. El Centro de Atención Temprana y Desarrollo Infantil. La Alquería Capacitas.

El centro de atención temprana atiende a niños con discapacidad, o con riesgo potencial para su desarrollo evolutivo, hasta la edad de la educación primaria (0-6 años). El marco de investigación e intervención del centro se fundamenta en el enfoque de prácticas centradas en la familia y en entornos naturales, desarrollando sistemas de implementación de prácticas recomendadas (Argente, et al., 2021; DEC, 2014). Desde un planteamiento transdisciplinar, el enfoque de la intervención temprana se articula en torno al aprendizaje basado en rutinas y en contextos comunitarios. Los objetivos de la atención se enfocan hacia la capacitación de los padres, como soporte estimular más significativo en el desarrollo del niño y como principal red de apoyo a lo largo del ciclo vital (McWilliam, 2010).

En este centro se programan a su vez procesos de enseñanza y aprendizaje de diversas titulaciones de grado, en un contexto académico de inmersión y ejercicio profesional supervisado.

3.4.2. La Escuela Infantil Inclusiva de 0 a 6 años. La Alquería Capacitas.

La escuela, vinculada al centro de atención temprana, abarca los dos primeros ciclos del currículum de educación básica y constituye un referente en innovación pedagógica al hacer realidad la inclusión educativa desde el inicio de la escolarización.

La escuela conforma, además, un espacio pedagógico para la realización de prácticas curriculares de distintas titulaciones de la UCV y la implementación de líneas de investigación sobre educación inclusiva.

3.4.3. La Unidad Docente de Autismo.

El objetivo de la unidad es ofrecer un servicio de evaluación e intervención interdisciplinar en el ámbito de los trastornos del espectro autista. La unidad se dedica al diagnóstico diferencial de los trastornos del espectro autista (TEA). Su actividad centra la intervención en una etapa crítica del desarrollo neuronal, y en la evaluación y validación de programas en entornos naturales dirigidos hacia la estimulación y progreso funcional.

Este espacio de atención clínica vinculado a la universidad, también se proyecta hacia el diseño de procesos de formación en la enseñanza superior y hacia el desarrollo de líneas de investigación e innovación.

3.4.4. El Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad, CARD-Capacitas.

Este es uno de los centros más destacados del Campus. El CARD Capacitas se afianza, dentro de la universidad, como un espacio de referencia para las personas con discapacidad y sus familias, intentando dar respuesta a una necesidad social cubierta solo parcialmente en la región de Valencia. El CARD pertenece a la plataforma nacional de Centros de Información en Productos de Apoyo (IPROA). La red agrupa a los

centros y servicios dirigidos al asesoramiento de productos de apoyo de las distintas zonas geográficas de España.

Este centro de recursos integra unidades de atención que pretenden, globalmente, favorecer la autonomía de las personas con discapacidad, o en situación de dependencia, y se plantea contribuir a la mejora de su calidad de vida y la de sus cuidadores. Su principal objetivo es la valoración, adaptación y asesoramiento en torno a productos de apoyo, ofreciendo una adecuada respuesta a todas las personas a lo largo del todo el ciclo vital. Asimismo, asesora en productos y tecnología de apoyo a entidades, instituciones, empresas, centros educativos y profesionales interesados.

Cuenta con una vivienda adaptada y una unidad de accesibilidad y ergonomía, destinada a la valoración y desempeño funcional de las actividades de la vida diaria.

Los objetivos del CARD-Capacitas también se fundamentan en la actualización profesional, el asesoramiento a asociaciones y la formación en el ámbito universitario. Las líneas de investigación que se están llevando a cabo en esta área giran en torno a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la discapacidad, las adaptaciones de la vida diaria y mejora de la calidad de vida, y el diseño e implementación de sistemas de comunicación pictográficos para pacientes agudos con dificultades de comunicación oral.

3.4.5. La Policlínica Universitaria.

Este centro sanitario cuenta con las secciones clínicas de psicología, logopedia, terapia ocupacional, fisioterapia, podología, odontología y rendimiento deportivo.

A través de la atención clínica especializada en el ámbito de la discapacidad, y vinculada significativamente a la actividad académica de las facultades, la policlínica define un modelo de formación universitaria que pone el énfasis en la vertiente aplicada de la enseñanza, la inmersión profesional y la transferencia de conocimiento entre el contexto clínico y el aula docente.

3.4.6. El área de formación y empleo Capacitas-Asindown

Esta área se dirige fundamentalmente hacia las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo. Sus objetivos se orientan hacia la formación laboral, desarrollando una metodología basada en la formación dual: los alumnos completan sus itinerarios de formación sociolaboral en las aulas universitarias y, a su vez, realizan las prácticas en servicios y estructuras de administración y gestión de la propia universidad. El proyecto contribuye a generar una cultura institucional inclusiva en la Educación Superior, a la vez que promueve la representación y participación social de las personas con discapacidad en el contexto universitario.

3.4.7 El Instituto de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica.

Este instituto prioriza sus objetivos hacia la investigación, la innovación, el desarrollo y la transferencia social en el campo de la discapacidad y la inclusión.

Paralelamente, promueve una pedagogía innovadora que tiene como objetivo validar un modelo de formación universitaria comprometido con la realidad social, encaminando su metodología a que los estudiantes egresados sean capaces de generar dinámicas y entornos de inclusión a través de su futuro ejercicio profesional.

3.4.8 El Observatorio Internacional Capacitas-FIUC

Este observatorio asume como eje central la discapacidad e inclusión en el ámbito de la Educación Superior, orientado toda su actividad a promover universidades más inclusivas.

Su finalidad es la de transferir y generalizar la formulación de políticas institucionales inclusivas e impulsar planes de atención a la discapacidad en las universidades. Su misión es la de consolidar el desarrollo, transferencia y generalización del programa internacional de apoyo a las universidades “Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas” de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), proporcionando soporte científico, estratégico, técnico y divulgativo a

la red de universidades en torno a la discapacidad y la inclusión social, educativa, laboral y cultural. Actualmente, forman parte del Observatorio 14 países (de Europa y Latinoamérica) y colaboran más de 30 universidades.

3.4.9 Observatorio internacional de atención temprana Capacitas-Riat

El Observatorio Capacitas-RIAT se desarrolla en colaboración con Plena Inclusión España y se vincula a la Red Iberoamericana de Atención Temprana -RIAT-, conformada por las entidades socias adheridas.

Su objetivo general es el de consolidar el desarrollo, transferencia y generalización de las Prácticas Recomendadas en el ámbito de la Atención Temprana y la Primera Infancia, proporcionando formación especializada y soporte científico, estratégico, técnico y divulgativo a la red de entidades-miembro.

El observatorio asume entre otros objetivos la constitución de una plataforma interregional o red de entidades, con especial incidencia en Latinoamérica, configurando un espacio de intercambio y transferencia de métodos, buenas prácticas, acciones estratégicas, líneas de investigación y generación de conocimiento en torno a un enfoque de intervención centrado en la familia y en entornos naturales: Aplicación de los principios y orientaciones de las Prácticas Recomendadas (DEC, 2014; Dunst, 2017; Escorcía y Rodríguez, 2019; McLean, 2015).

Como puede observarse, los centros del Campus Capacitas, descritos en los anteriores epígrafes, son concebidos como estructuras académicas dependientes de la universidad y cumplen conjuntamente el objetivo de:

- Proporcionar un soporte pedagógico idóneo para la programación y evaluación de procesos de formación e inmersión profesional supervisada en distintas titulaciones.
- Impulsar líneas de investigación, innovación y transferencia social en el campo de la discapacidad, y
- Ofrecer un recurso de atención a las personas con discapacidad y sus familias a lo largo de todo el ciclo vital.

4. CONCLUSIONES

La propuesta descrita en este capítulo se ha orientado hacia los distintos proyectos y estructuras académicas que pueden promover las universidades, centrados en la investigación y la transferencia social hacia el sector de la discapacidad. El enfoque adoptado en estas páginas ha pretendido proporcionar una referencia académica en torno a un eje común, de carácter transversal y multidisciplinar, fundamentado en la discapacidad e inclusión social en el espacio universitario. En este sentido, se ha descrito una estructura universitaria, el Campus Capacitas de la UCV, como posible referencia en la formulación de políticas institucionales sobre discapacidad en el espacio de la Educación Superior.

Como se ha expuesto a lo largo del capítulo, la principal finalidad del Campus Capacitas-UCV es la de contribuir a crear una sociedad más inclusiva desde la formación universitaria, la investigación, el desarrollo y la innovación. Sus aportaciones más relevantes se enfocan especialmente hacia la transferencia social, generando dinámicas y entornos laborales inclusivos, y fomentando estructuras de cambio y transformación social, cultural y educativa.

Esta propuesta académica, promovida desde la universidad en colaboración con el tercer sector, intenta volcarse en las personas, en las familias y en el tejido asociativo desde el rigor universitario, contribuyendo a derribar las actitudes que marginan la diferencia y conculcan los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad y otros colectivos excluidos o más vulnerables.

Desde la perspectiva desarrollada por los autores, la visión social que subyace en la configuración del Espacio de la Educación Superior, integra en la misión y esencia de la Universidad la discapacidad e inclusión social como valor o referencia identitaria, institucional, académica y deontológica.

Desde este marco conceptual, las principales conclusiones extraídas de esta propuesta permiten afirmar que las universidades pueden configurarse como un espacio de referencia social en educación inclusiva desde una doble vertiente (Martínez-Rico, 2014, Martínez-Rico et al., 2018):

En primer lugar, desde una vertiente más específica orientada hacia la participación y representación de las personas con discapacidad, diseñando entornos de aprendizaje inclusivos que impulsen el acceso, la promoción académica y la inserción sociolaboral de los alumnos.

Esta aproximación a las políticas institucionales en materia de inclusión orienta a las universidades a asumir los siguientes objetivos:

1. Potenciar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior (alumnos, profesores y personal de administración y servicios).
2. Realizar un seguimiento de su progreso académico durante el proceso de formación y supervisar posteriormente la inserción laboral de sus estudiantes egresados.
3. Promover la participación y representación de las personas con discapacidad en los distintos estamentos de la universidad, y
4. Generar entornos de aprendizaje inclusivos y espacios de inmersión profesional con apoyos.

En segundo lugar, desde una perspectiva mucho más amplia y multidisciplinar que incluye al conjunto de la sociedad, las universidades pueden fundamentar las bases de un discurso institucional, epistemológico y social que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio de derechos y libertades fundamentales en los distintos ámbitos educativos, sociales, culturales y laborales.

Este enfoque transversal, analizado a través de la presentación del Campus Capacitas, supone, además, que las universidades integren en sus ejes de desarrollo o ejes estratégicos una cultura y pedagogía inclusivas, incorporando significativamente el componente de la discapacidad y la inclusión en sus planes de formación, en sus líneas de investigación y en sus procesos de transferencia. Esta visión más amplia, que como se ha señalado implica al conjunto de la universidad, permite identificar las necesidades sociales de las personas con discapacidad y sus familias, derribando en la medida de lo posible las barreras sociales y culturales que dificultan su plena inclusión. La implementación de esta

propuesta, más transversal y orientada hacia la sociedad, afecta de forma recíproca a las universidades, incidiendo en sus distintos estamentos académicos, en sus procesos organizativos y, en suma, en una cultura institucional universitaria inclusiva.

Este otro enfoque, por tanto, conduce a las universidades a buscar otros objetivos:

1. Fundamentar las bases de un discurso institucional, académico y social que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio de derechos y libertades fundamentales en los distintos ámbitos educativos, sociales, culturales y laborales.
2. Identificar las necesidades sociales de las personas con discapacidad y sus familias, derribando en la medida de lo posible las barreras sociales y culturales que dificultan su plena inclusión.
3. Incrementar la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad, configurando espacios laborales más inclusivos a través del ejercicio profesional y deontológico de cada una de las titulaciones universitarias.
4. Impulsar líneas de investigación, innovación y transferencia social orientadas a crear una cultura más inclusiva y una sociedad más solidaria e igualitaria, generando estructuras de cambio y transformación social.

Consideramos que ambas visiones, una más enfocada hacia el alumno y otra más centrada en la sociedad, son complementarias y constituyen la base de una adecuada política institucional universitaria en relación con la inclusión educativa.

5 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El grupo de investigación Capacitas quiere expresar públicamente la colaboración y apoyo constante de las personas con discapacidad, las familias y el tejido asociativo en el desarrollo del Campus Capacitas-

UCV, desde sus inicios en 2003 hasta la actualidad. Entre otros, al CERMI-CV, PLENA INCLUSIÓN, ASINDOWN, COCEMFE, AMICA, FIUC, RIAT y FORO IPROA.

6 REFERENCIAS

- Argente, J., Martínez-Rico, G. & Cañadas, M. (2021). Guía de implementación de prácticas basadas en la evidencia. Desde la construcción de sistemas en servicios para atención de personas con discapacidad. *Plena Inclusión*. URI: <http://hdl.handle.net/11181/6335>
- Bueno, E. (2007). “La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del Conocimiento”, *Revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología*, nº 41, 2-9.
- CERMI (2015). *Informe España 2015: Derechos Humanos y Discapacidad*. Elaborado por la Delegación del CERMI para la Convención de la ONU y los Derechos Humanos CERMI-Estatal.
- Division for Early Childhood. (2014) *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*; Council for Exceptional Children: Arlington, VA, USA.
- Dunst, C.J. (2017). *Research Foundations for Evidence-Informed Early Childhood Intervention Performance Checklists*. Orelena Hawks Puckett Institute, Asheville and Morganton, NC 28655, USA.
- Escorcía, C. & Rodríguez García L. (2019). *Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia y en Entornos Naturales*. Madrid: UNED (Universidad Nacional a Distancia).
- Martínez-Rico, G. (2013). *Campus Capacitas: Educación, Sociedad e Inclusión, 2003-2013*. Universidad Católica de Valencia.
- Martínez-Rico, G. (2014). El Campus Capacitas de la UCV: Educación Superior y desarrollo de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 13-32.
- Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (2018). Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities. Páginas: 212 Coedición FIUC, Francia-Brief Ediciones, España.
- McLean, M. E. (2015). A history of the DEC recommended practices. In Division for Early Childhood (Ed.), *DEC recommended practices: Enhancing services for young children with disabilities and their families (DEC RPs Monograph Series)*. Los Angeles, CA: Division for Early Childhood.

- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based Early Intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Naciones Unidas (ONU, 2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- UNESCO/GER 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. Inclusión y educación: Todos, sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

INNOVACION DOCENTE, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN ÁMBITO UNIVERSITARIO

CARLOS PÉREZ-CAMPOS

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

GABRIEL MARTÍNEZ RICO

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ

Universidad Católica de Valencia

MARGARITA CAÑADAS PÉREZ

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pone de manifiesto una de las numerosas acciones que se llevan a cabo en ámbito universitario con la intención de dar visibilidad a la discapacidad y fomentar la inclusión mediante propuestas de innovación que mejoren la formación en este caso concreto de los futuros docentes.

Presentamos el diseño, la organización y la propuesta implementada en las I Jornadas de Actividad Física y Deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela”, desarrolladas en la facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” para futuros docentes de las diferentes etapas educativas.

En esta primera parte haremos un recorrido que justifique los aspectos más relevantes que llevaron a proponer las citadas jornadas, hablaremos de discapacidad y sus diferentes tipos en función de diversas clasificaciones, de inclusión e inclusión educativa y de su labor a través de la actividad física y el deporte.

1.1. DISCAPACIDAD

La discapacidad es una cuestión que afecta a las familias y por consiguiente a la sociedad. Una situación que durante muchos años no ha trascendido del ámbito médico y rehabilitador, por lo tanto, relegada a un espacio muy concreto. Pero en la actualidad y desde un tiempo a esta parte, se ha trasladado hacia ámbitos educativos, sociales, laborales y morales (Toboso y Guzmán, 2010).

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2001), “la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha y el límite entre las características del ser humano y las características del entorno en donde vive”.

El concepto de la discapacidad ha estado envuelto en numerosos debates que clasificaban y definían diferentes términos que han ido evolucionando con el paso del tiempo. Se han tenido en cuenta aspectos como marginación, opresión, justicia social, participación e igualdad, entre otros, contextualizando el papel y las vivencias de las propias personas con discapacidad, que se deben incorporar a la hora de definir y caracterizar el término.

La OMS (2001) plantea los conceptos de Discapacidad, Actividad y Participación, como alternativa a los de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía usados hasta entonces, dirigidos a conocer el funcionamiento de la persona y a clasificar sus competencias y limitaciones.

Generalmente, el término se ha definido con connotaciones negativas por asumir la característica de “carecer de”, pero este enfoque, por suerte, con el paso del tiempo ha ido evolucionado. El término discapacidad se presenta desde un ámbito médico y desde un ámbito social. Desde un enfoque médico-rehabilitador en el que la discapacidad se presentaba como una enfermedad que debía ser tratada y rehabilitada para reducir o camuflar las diferencias con los demás, derivadas de limitaciones individuales de las personas. De esta manera se consideraba que rehabilitando de manera psíquica, física o sensorialmente a las personas con discapacidad se eliminaban las diferencias y se podían integrar en la sociedad para ser productivos como el resto. Se observaba entonces la necesidad de acercar a la persona con discapacidad a la

sociedad intentando esconder o eliminar las diferencias con el resto sin acercar la sociedad a las personas con discapacidad.

Otro enfoque posterior, el social-emancipatorio considera que las causas de la discapacidad tenían el origen en la sociedad. Según Palacios (2008), las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

En este modelo ya se asocian valores intrínsecos que se deben asumir relacionados directamente con los derechos humanos, se intentan potenciar factores muy importantes para la evolución posterior de este colectivo como son la igualdad, dignidad, libertad e intentando basarse en los principios básicos de inclusión, independencia, accesibilidad o la normalización del entorno. Siguiendo este enfoque se plantea las jornadas de innovación docente de discapacidad e inclusión en el ámbito escolar para estudiantes universitarios, futuros docentes que deberán en nuestra opinión abanderar estos conceptos (Martínez-Rico, Tena, Cañadas, García Grau, Pérez-Campos, 2018)

1.2. TIPOS DE DISCAPACIDAD

Posteriormente, cuando se muestre el diseño de la propuesta observaremos que a través de la actividad física y el deporte, se quiso mostrar diferentes discapacidades que se comentarán en el presente apartado.

Existen varias clasificaciones que han ido modificándose con el paso de los años. Una de las clasificaciones, por ejemplo, la realizada por la OMS (2001), se centra en cuatro bloques, la discapacidad motriz, mental, sensorial y de la comunicación, por último, discapacidades múltiples.

Teniendo en cuenta diferentes factores que caracterizan en qué sentido se puede ver afectado este colectivo por las limitaciones anteriormente referidas, Hernández (2003), presenta una clasificación de 4 tipos de discapacidades que puede resultar un poco sencilla frente a la complejidad en cuanto a las particularidades de este colectivo.

- La discapacidad auditiva; se debe a una pérdida parcial o total de la capacidad de percepción de los sonidos.
- La discapacidad visual, se produce por una pérdida parcial o total del sentido de la vista.
- Discapacidad intelectual, caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y/o el comportamiento adaptativo.
- La discapacidad física como una alteración del sistema motor.

Otra de las clasificaciones que recogen algunos autores y presentan una estructura más utilizada establece cuatro categorías en función de la discapacidad, la discapacidad sensorial, cognitiva, intelectual y física o motora (Egea y Sarabia, 2014). Durante las jornadas como claro ejemplo de inclusión, se plantearon 3 talleres que veremos posteriormente con detalle, (boccia, basket en silla de ruedas y goalball) donde tanto los ponentes como los participantes presentaban diferentes discapacidades, discapacidad visual, discapacidad física (paraplejia y parálisis cerebral) y discapacidad intelectual.

1.3. INCLUSIÓN

El concepto de inclusión está inmerso en un proceso complejo en el que confluyen diversos factores. Se considera importante la relación del individuo con su entorno, con la sociedad y encontrar la propia identificación dentro de la misma. En este proceso de socialización se considera la educación, entre otros factores, como una gran vía de socialización.

La inclusión asociada al término de socialización y de desarrollo del individuo, siguiendo a Simmel (2002), debe considerarse como elemento vital del ser humano para el desarrollo de su personalidad, su evolución como persona, y necesaria para no tener “disfunciones sociales” que acarreen consecuencias negativas en el individuo.

El individuo, en la medida de sus posibilidades y condicionado por diferentes factores que en ocasiones no puede controlar, tiene que adquirir las herramientas necesarias para vivir en la sociedad a la que

pertenece. En esa sociedad hay que tener en cuenta la diversidad y dentro de ser una sociedad multicultural, tratar la discapacidad como otro de los factores que la educación debe utilizar dentro del proceso de socialización. La jornada se plantea con un carácter experiencial donde los participantes confluyen en primera persona con la diversidad.

1.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA

La educación es uno de los pilares de toda sociedad y por consiguiente debe de aspirar a convertirse en una educación inclusiva, esto desencadenará una sociedad justa, pues educar supone tratar a cada individuo de un modo equitativo en función de sus posibilidades y sus necesidades.

La intención de conseguir una plena inclusión en el ámbito educativo pasa por realizar acciones que fomenten dicha inclusión, en el caso que se presenta, abordamos la discapacidad desde la actividad física y el deporte mediante una propuesta metodológica experiencial, donde el discente se verá inmerso en su propio aprendizaje y donde vivenciará de primera mano las necesidades con las que se encuentran diariamente las personas con discapacidad.

En el ámbito educativo, se persigue el objetivo de lograr una educación inclusiva, basada en el valor de la diversidad y donde se refuerce la equidad. De esta manera, se hace necesario un cambio que debe partir de la voluntad de todos los integrantes de la comunidad educativa de aceptar dicha diversidad y que todos puedan tener las mismas oportunidades de desarrollo.

Autores como Verdugo y Schalock (2010), realizan estudios sobre las percepciones y actitudes en los docentes hacia la discapacidad y también defienden la importancia en la formación del profesorado para la mejora de las metodologías inclusivas. El ejemplo que se presenta va en la línea de favorecer entornos inclusivos en los espacios de enseñanza superior (Roca, Martínez-Rico, Sanz y Alguacil, 2021).

La escuela inclusiva supone una transformación del centro escolar. Todo el alumnado sin excepción tiene derecho a acceder a un currículum compartido con el resto de los compañeros de la misma edad,

evitando así la segregación. Se busca conseguir una escuela en la que todos, indistintamente de sus características, tengan cabida (Ríos, 2009).

1.5. ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE E INCLUSIÓN

En la actualidad puede resultar sencillo imaginarse a un grupo de niños realizando actividad física en el colegio, practicando deporte en un equipo o simplemente jugando en el parque. Pero es necesario plantearse el deporte como mucho más, como una gran herramienta para la inclusión. Esta nueva consideración del deporte y la actividad física en el contexto de lo social se ha de tener en cuenta también a través de la intervención de la práctica deportiva para la prevención de la exclusión o la inclusión de los grupos más desfavorecidos. Para Pérez, Reina y Sanz (2012), pequeñas adaptaciones a las modalidades deportivas pueden ser suficientes para acercar la actividad física y el deporte a personas con alguna discapacidad.

El juego, la educación, las actividades deportivas junto a la cultura y tradiciones tienen connotaciones que identifican a grupos y a las sociedades en su historia y desarrollo. Esto influye directamente en el estilo de vida de estas, los valores que adquieren y en cómo se relacionan entre sí sus individuos. Teniendo en cuenta que la práctica deportiva constituye uno de los medios más eficaces para la adquisición de valores y conductas sociales, se asume el deporte según Gutiérrez y Pérez (2009) como un medio excelente de inclusión.

Estos mismos autores determinan que mediante el deporte se fomenta el aprendizaje de habilidades como la disciplina, la confianza y el liderazgo, además de la transmisión de principios básicos como la tolerancia, la cooperación y el respeto (Gutiérrez y Pérez, 2009). Por ello, las jornadas que se presentan tienen como destinatario a futuros docentes que están cursando el grado de educación infantil, educación primaria y máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas.

La actividad física y el deporte inmersos en el sistema educativo, desarrollan la competencia motriz del individuo, y por consiguiente su

desarrollo integral a nivel físico, psíquico, emocional y cognitivo desde edades tempranas, favoreciendo su desarrollo evolutivo. Ambos constructos, educación inclusiva y actividad física y deporte fundamentan el presente trabajo.

El presente capítulo conceptualiza el término de discapacidad y su clasificación, aborda los términos de inclusión, inclusión educativa y el valor de la actividad física y el deporte como herramienta de inclusión. Posteriormente se presentan los objetivos de las jornadas de innovación educativa de carácter experiencial, donde la actividad física, el deporte y el propio discente son protagonistas del debate y la acción. La metodología experiencial y vivenciada que caracteriza nuestra propuesta se describe previo al desarrollo de la misma. La organización, estructura y planteamiento de las jornadas se explican con detalle en la última parte del texto, dotando de protagonismo a cada uno de los ponentes. Finalmente se concluye con las reflexiones aportadas por los futuros docentes.

2. OBJETIVOS

En el contexto de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (en adelante UCV) y más concretamente de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, dirigidas desde el departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física, Música y Plástica, se presenta una propuesta de innovación docente en formato de jornada, donde participaron estudiantes del grado de educación infantil, grado de educación primaria y máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de diferentes sedes de la UCV. Estas jornadas fueron planteadas para el perfil del futuro docente de cualquier etapa educativa en la que se estaba formando, educación infantil 3 a 6 años, educación primaria 6 a 12 años y secundaria 12 a 16 aproximadamente, bachiller y ciclos formativos.

Desde el área de educación física se planteó una propuesta con un planteamiento inclusivo protagonizado por personas con y sin discapacidad,

donde a través de metodologías vivenciales de enseñanza aprendizaje se abordaron los siguientes objetivos;

- Diseñar unas jornadas de innovación docente universitarias de inclusión educativa.
- Fomentar la inclusión a través de la actividad física y el deporte.
- Conocer y experimentar los deportes paralímpicos basket en silla de ruedas, boccia y goalball.
- Desarrollar el aprendizaje experiencial y reflexivo como metodología de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario.
- Potenciar el sentido crítico y reflexivo del futuro docente en relación con la inclusión a través de la actividad física y el deporte y el planteamiento práctico del aprendizaje.
- Promover la relación entre el alumnado universitario y futuros docentes de los diferentes Campus de la Universidad Católica del Valencia.

Cada uno de estos objetivos serán tratados con detalle en el apartado de conclusiones del presente capítulo, donde se tratarán de un modo individual o colectivo en relación a la consecución o no de los mismos durante el espacio formativo establecido para su desarrollo.

3. METODOLOGÍA

Las jornadas se plantearon desde el área de Educación Física de la facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación del Campus de Edetania (Godella), participaron un total de 170 alumnos/as futuros graduados/as de educación infantil, educación primaria y postgraduados/as en el máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, especialistas en la educación física.

Nos resulta interesante abordar este apartado, puesto que la metodología mayoritariamente empleada y que protagonizaba el planteamiento

de las jornadas, es una metodología experiencial basada en la vivencia directa. La propuesta diseñada por el profesorado universitario del departamento tiene como principal objetivo que todos sus participantes aprendan a través de la experiencia, y por consiguiente para poder evaluar dicho proceso, conlleva que los estudiantes reflexionen sobre ella.

El aprendizaje experiencial a menudo se utiliza como sinónimo del término "educación experiencial", pero mientras que la educación experiencial es una filosofía más amplia de la educación, el aprendizaje experiencial considera el proceso de aprendizaje individual. Como tal, en comparación con la educación experiencial, el aprendizaje experiencial se refiere a cuestiones más concretas relacionadas con el alumno y su contexto de aprendizaje. Del mismo modo, además de ser una metodología experiencial también es vivencial y reflexiva, puesto que el planteamiento de la propia jornada, de su estructura y su elaboración, al igual que de los talleres que se desarrollan en el siguiente apartado, están diseñados para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, protagonista de su acción, y por lo tanto, prima por encima de todo su participación y reflexión posterior de dicho proceso.

En el caso que nos aborda, una enseñanza vivencial es un enfoque o metodología educativa que tiene como objeto que el alumnado aprenda a partir de su propia experiencia. Es decir, que el estudiantado se enfrente a distintas situaciones a través de las cuales aprenda los conceptos y contenidos curriculares programados con anterioridad. Destacar que en este tipo de metodologías que hemos explicado, se debe de tener en cuenta que durante estas jornadas ha habido un aprendizaje significativo, es decir, la metodología empleada se define como aquella que construye su propio aprendizaje y, además, la dota de significado.

Si lo planteamos desde la experiencia, el aprendizaje significativo presumiblemente no se olvida y se mantiene en las capacidades del alumnado. Eso sí, los alumnos y las alumnas son los responsables de su propio aprendizaje, por lo tanto, debemos de conseguir que jueguen un papel activo y participativo. Con todo, creemos que son muchas las ventajas de introducir esta metodología en la formación del futuro docente, preferentemente en la etapa de infantil y de primaria, pues el

aprendizaje significativo, como decíamos, permite que el discente construya su propio aprendizaje.

El proceso se realiza cuando se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. El aprendizaje significativo se da, entonces, cuando una nueva información “conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas o conceptos pueden ser aprendidos de forma significativa en la medida en que otras ideas o conceptos relevantes estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del alumno.

A modo de resumen y como hemos explicado anteriormente, la metodología que ha protagonizado las jornadas, se ha basado en el aprendizaje significativo, vivencial, experiencial y reflexivo, haciendo al alumnado protagonista de su propio aprendizaje. La propia experiencia y su reflexión posterior en el ámbito que protagonizaba la jornada discapacidad e inclusión en la escuela, ha dado sentido al presente texto.

4. RESULTADOS

Las I Jornadas de Actividad Física y Deporte bajo el título “Discapacidad e Inclusión en la Escuela”, en el Campus Edetania, Burjassot-Godella. en su primera parte, se dio una visión de la situación actual de la educación física inclusiva en el ámbito escolar desde la trayectoria profesional y personal de los ponentes, maestros especialistas en educación física del centro educativo Comenius de Valencia. Posteriormente, en la segunda parte de la jornada, que analizaremos con mayor profundidad en el presente capítulo, se establecieron talleres dirigidos por personas con y sin discapacidad, para personas con y sin discapacidad.

Las jornadas se planificaron para conseguir que todo el alumnado ya fuera de grado o máster, pudieran participar en ella y conseguir uno de los objetivos planteados con anterioridad, que se produjera una interacción directa entre los miembros que participaran y futuros docentes de una misma profesión a pesar de ser en etapas diferentes.

A continuación se analiza en diferentes apartados la organización y el desarrollo de las mismas, el diseño de la publicidad, el modo de inscripción y las acreditaciones, la estructura del programa, los ponentes y los talleres llevados a cabo.

4.1. PUBLICIDAD Y CARTELERÍA

Previo a la realización de las Jornadas, en función de las inquietudes del alumnado que anteriormente había sido consultado y tras un debate interno entre los profesores del área, se decide el tema a desarrollar. A partir de ese momento y con una estructura calendarizada de reuniones se inicia el proceso de gestión y organización de las mismas. Se establece un organigrama de dirección y se reparten las funciones que desarrollará cada responsable en su área.

La elección de la fecha, el contacto y confirmación de los ponentes, la estructura y el horario de la jornada establecidos en el programa, son acciones necesarias para completar el diseño de la cartelería que se distribuirá por las diferentes sedes y se publicitará en página web y redes sociales. Se contó con la colaboración del servicio de publicidad y marketing de la Universidad para el diseño del misma y un ejemplo de ello puede verse en la figura 1.

FIGURA 1. Cartel I jornadas de actividad física y deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela”

Miércoles
7
Marzo 2018
9:00 - 14:15 h

Sede Edetania
Edificio Central
C/ Sagrado Corazón, 5 - Godella

f t in y+ | ucv.es

I JORNADA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

PROGRAMA

09:00-09:45 Recogida de acreditaciones

09:45-11:00 Situación actual de la Educación Física Inclusiva en la escuela. D.ª Margarita Ferrer Teruel y D. Andrés Carqués Valera

11:00-11:30 Coffee Break

11:30-13:45 TALLERES PRÁCTICOS
Taller Goalball. Responsable ONCE (Gimnasio 1)
Taller Baloncesto Silla de Ruedas. Responsable FESA (Gimnasio 2)
Taller Boccia. Responsable ASPROMIVISE (Ágora)

13:45-14:15 Conclusiones

Dirigido a: ALUMNOS Y ALUMNI UCV



Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Campus Capacitas Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir



Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Información
Inscripción: plazas limitadas (75)



Fuente: www.ucv.es

4.2. MODO DE INSCRIPCIÓN

Para poder participar de modo presencial en las jornadas, era necesario inscribirse en las mismas un día antes, pues se hizo una distribución específica de los participantes, para alcanzar uno de los objetivos de interacción entre los diferentes perfiles de futuros docentes. La inscripción se podía realizar por diferentes vías. La primera de ellas era accediendo y escaneando el código QR que se podía encontrar en la publicidad y cartelería repartida por las sedes.

Con la captura o imagen del código QR, directamente se accedía a la inscripción donde había datos imprescindibles que determinarían, tal y como hemos comentado anteriormente, la posterior distribución de los grupos de participación. Además, se contaba con una segunda opción, se podía acceder a la ficha de inscripción desde la página web de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, donde se especificaba los datos que debían ser correctamente rellenados para su posterior envío. Ambas opciones pueden verse en la figura 2.

FIGURA 2. *Inscripción Jornada. Código QR*



Fuente: www.ucv.es

Tal y como se puede observar y en el momento en el que nos encontramos, poco a poco se deja de entender un espacio físico y tangible donde recabar información previa a un evento sea de las características que sea. Es el uso de los recursos tecnológicos los que imperan y

protagonizan una parte importante de la organización de eventos, en este caso las jornadas de innovación docente inclusivas de actividad física y deporte en ámbito universitario, que facilitan por poner un ejemplo, el control y la asistencia a las mismas.

4.3. ACREDITACIONES

Mención especial se tuvo con el proceso de acreditación, pues como hemos comentado iba a determinar la agrupación de los participantes durante el transcurso de las jornadas. Previo al inicio de la misma, el alumnado debía de pasar por la mesa de control y recoger su acreditación personalizada, de ese modo se establecían tres grupos que estaban determinados por el color de las acreditaciones. Cada grupo formado desde el inicio de la actividad, desarrollaría conjuntamente los talleres prácticos provocando una interacción ineludible entre sus miembros. De esta forma la acreditación, a pesar de ser un aspecto secundario, servía como evidencia de asistencia y participación a las jornadas.

FIGURA 3. Acreditaciones I jornadas de Actividad Física y Deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela.



Fuente: www.ucv.es

Tal y como se puede observar en la figura 3, y como hemos descrito anteriormente, se diseñaron tres modelos de acreditaciones. Cada modelo tenía un color diferente y una imagen distinta que se identificaba con uno de los talleres que dirigía cada ponente. La acreditación servía

en un primer momento para indicar el grupo al que se pertenecía y el primer taller al que se debía acudir, pues cada uno de ellos se ubicaba en un espacio diferente adaptado a sus características.

En el caso de que se contara con la acreditación de color naranja, esto indicaba que el primer taller al que se debía acudir era baloncesto en silla de ruedas y estaba dirigida por Miguel Betoret entrenador y jugador de la Federación de deportes adaptados de la Comunidad Valenciana (FESA). En el caso de la acreditación de color rojo era el taller de Boccia y dirigido por David Soler Escorcía, entrenador paralímpico y técnico de la asociación Aspromivise. Finalmente, si la acreditación de la que disponía el participante era de color azul, le indicaba que el primer taller al que debía acudir era el de Goalball, dirigido por Abel Herrera Fariña, gestor de Animación y Deporte de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

4.4. PROGRAMA JORNADAS

Tras la recogida de las acreditaciones se dio comienzo a las I Jornadas de Actividad Física y Deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela”. La primera parte se inició con una mesa redonda donde participaron los ponentes que se indican a continuación,

- D. Andrés Carqués Valera, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, profesor de educación física de secundaria, bachiller y ciclos formativos del centro educativo Comenius.
- Dña. Margarita Ferrer Teruel, Diplomada en Magisterio, especialista en educación física. Maestra de educación física en las etapas de infantil y primaria del centro educativo Comenius.

La mesa redonda que tuvo una duración de unos noventa minutos fue conducida por un profesor del área de educación física de la facultad, quien orientó la finalidad de la misma, pues los ponentes en función de su perfil y su experiencia diaria, analizaban la situación actual de la educación física inclusiva en la escuela desde uno de los centros de

referencia de la Comunidad Valencia a nivel inclusivo, Comenius centro educativo.

A la conclusión se abrió un debate entre los asistentes y los ponentes, pues se plantearon cuestiones relacionadas con las adaptaciones del espacio, el material, las actividades, la gestión del tiempo, la aceptación por parte del resto de compañeros, los modelos de evaluación y seguimiento del alumnado con discapacidad, las diferentes tipologías de discapacidades que cuentan en el centro, entre otros aspectos que se plantean en la última parte del capítulo.

Tras esta primera parte más expositiva pero que debido a su planteamiento fomentó la participación del alumnado en función de las inquietudes planteadas, se hizo un breve descanso para dar comienzo a la segunda parte de la sesión.

Se establecieron tres talleres prácticos de sesenta minutos aproximadamente de los deportes que se han citado anteriormente, baloncesto en silla de ruedas, boccia y goalball. Tras la conclusión de los mismos, se volvió a reunir a todos los participantes y se hizo una puesta en común de las inquietudes, reflexiones y aportaciones que habían surgido durante los talleres.

4.5. PONENTES Y TALLERES

La segunda parte de las jornadas estaba protagonizada por la realización de talleres prácticos de la modalidad deportiva en la que cada ponente es experto (Boccia, Baloncesto en silla de ruedas y Goalball). El alumnado, en función del color de su acreditación se distribuyó en cada uno de los tres espacios reservados a tal efecto.

Los talleres estaban organizados de un modo rotativo, y tras su conclusión, tanto de la parte práctica como de la parte reflexiva que se llevaba a cabo en el mismo espacio de la actividad con uno de los profesores responsables del área de educación física, un voluntario conducía al grupo al siguiente taller.

4.5.1. Taller de boccia

El responsable del taller de boccia fue el ponente David Soler Escorcía, entrenador paralímpico de boccia y técnico del Centro Ocupacional La Costera, responsable del área de deportes de la Asociación Aspromivise.

El deporte de la boccia en su origen se diseñó para deportistas con parálisis cerebral, en la actualidad puede ser practicado por deportistas en silla de ruedas con discapacidades severas, impedimentos neurológicos que afecten de forma total o parcial a su función motora o a sus extremidades.

Se trata de un juego de precisión y estrategia que se asemeja a la petanca, en el que se puede competir a nivel individual o por parejas. Se consideró como deporte paralímpico en los juegos de Nueva York 1984 y cuenta en función del grado de discapacidad de sus deportistas con cuatro categorías:

- Bc1- Deportistas con Parálisis Cerebral o Daño Cerebral Adquirido y que lanzan con la mano o con el pie.
- Bc2- Deportistas con Parálisis Cerebral o Daño Cerebral Adquirido que lanzan con la mano.
- Bc3- Deportistas con Parálisis Cerebral o Daño Cerebral Adquirido o Discapacidad física y que lanzan utilizando una canaleta con la ayuda de un auxiliar.
- Bc4- Deportistas con Discapacidad física que lanzan con la mano y pueden lanzar con el pie.

En la propuesta que presentamos, tal y como se puede observar en la figura 4, el taller lo protagonizaron deportistas de la categoría Bc3, usuarios de la Asociación Aspromivise con la discapacidad más severa en función de su autonomía de movimiento. Son deportistas con parálisis cerebral que necesitaban de la utilización de una canaleta y la ayuda de un auxiliar, en este caso fue el ponente o los propios alumnos quienes prestaban dicha ayuda para poder participar en el juego.

FIGURA 4. *Taller de Boccia.*



Fuente: www.ucv.es

El ponente realizó una primera parte expositora donde hizo un pequeño recorrido por la historia y creación del deporte de la boccia y la evolución de las reglas con el paso del tiempo en función de la incorporación de nuevos participantes. Las inquietudes creadas por parte del alumnado derivaron en una explicación con más detalle de las características de los usuarios, material, competiciones, logística y demás aspectos relacionados con el día a día del deporte, posteriormente, se simuló una competición de boccia, donde el alumnado pasó tanto por el perfil de deportista, como por el perfil de auxiliar.

Debido a las características del deporte y del espacio necesario para su correcta práctica, se acondicionó el ágora de la facultad, pues reunía unas condiciones idóneas para que tanto los deportistas como el alumnado pudieran interactuar entre ellos y practicar dicho deporte. Finalmente, como en cada uno de los talleres se abordaron cada una de las reflexiones aportadas por el alumnado.

4.5.2. Taller de baloncesto en silla de ruedas

El responsable del taller fue Miguel Betoret, entrenador y jugador de baloncesto en silla de ruedas de la federación de deportes adaptados de la Comunidad Valenciana (FESA). El ponente como deportista, a su

vez, compite en pádel en silla de ruedas y A-ball, una nueva modalidad de fútbol en silla como deporte adaptado.

El baloncesto en silla de ruedas es posiblemente uno de los deportes más populares del programa paralímpico. La primera competición de dicho deporte tuvo lugar durante los juegos de Roma 1960 en categoría masculina, en el caso de las mujeres, no entraron en competición en unos juegos hasta Tel Aviv 1968.

El deporte tuvo su origen en Estados Unidos con la intención de ser una herramienta rehabilitadora de los soldados estadounidenses heridos en combate tras la II Guerra Mundial, poco tiempo después, creemos que, por compartir la misma reglamentación, medidas de la cancha, altura de las canastas y sistema de puntuación se hizo popular en el resto del planeta.

El taller se inició con una exposición por parte del ponente, siendo su discapacidad sobrevenida analizó el deporte desde sus características particulares y haciendo un recorrido por los beneficios que le había reportado su práctica.

Figura 5. Taller de baloncesto en silla de ruedas



Fuente: www.ucv.es

Posteriormente se entró en contacto con el material, pues se utilizan unas sillas de ruedas específicas para su práctica que deben de saber

montarse y desmontarse para su uso y traslado. Se realizaron unos primeros ejercicios de activación y de entrada en contacto con el elemento que favorece el desplazamiento.

Desde la amplia experiencia del ponente se fueron introduciendo progresivamente en función de su intensidad y dificultad, actividades y juegos que facilitaban el dominio de la silla.

Tal y como se puede apreciar en la figura 5, el taller se desarrolló en uno de los gimnasios de la facultad, se dispuso de una instalación ideal para el desarrollo de este, pues está dotado de canastas en sus extremos y tiene unas medidas que favorecen su práctica. Del mismo modo se contó con el material específico cedido por la facultad de ciencias de la actividad física y el deporte (sillas adaptadas) para poder llevarlo a la práctica. A la conclusión de la parte práctica, como en cada uno de los otros talleres se abordaron cada una de las reflexiones aportadas por el alumnado.

4.5.3. Taller de goalball

El responsable del taller de goalball fue el gestor de Animación y Deporte de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), concretamente de la delegación territorial de Valencia. Abel Herrera Fariña, fue deportista de élite en lanzamiento de peso y disco entre los años 2003 y 2008. Entrenador goalball y Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD).

El deporte del goalball tiene la peculiaridad que es el único deporte paralímpico creado específicamente para personas ciegas o con discapacidad visual. Se convirtió en deporte paralímpico en Toronto 1976 en categoría masculino y en los juegos de Nueva York en 1984 en categoría femenina. El juego está condicionado por el sentido auditivo, pues se debe de detectar la trayectoria de una pelota que lleva incorporada en su interior cascabeles que emiten un sonido característico cuando el balón se pone en movimiento.

El deporte en el que compiten dos equipos de tres jugadores, requiere de una gran capacidad de orientación espacial y compenetración táctica con el resto de compañeros, pues todos los jugadores deben de llevar

unos antifaces opacos para igualar la falta de visibilidad de los participantes, a pesar de ello existen dos categorías de competición,

- B1- Deportistas que no perciben la luz con ambos ojos, o percibiéndola no reconocen la forma de una mano a cualquier distancia.
- B2- Deportistas que reconocen la forma de una mano hasta una agudeza de 2/60 y un campo visual menor o igual a 5°.

El objetivo reside en lanzar la pelota con la mano que previamente debe de botar en una zona neutral delimitada para marcar gol en la portería contraria. El campo tiene unas dimensiones de 18x9 m., donde la portería ocupa todo el ancho del campo y 1,30 m. de alto.

El ponente realizó una primera parte expositora pues era necesario conocer las características del deporte, la reglamentación, las dimensiones del campo, el modo de desplazarse y las particularidades de los participantes. Es un deporte que debe de practicarse en silencio pues es el sonido de la pelota la que determina su posición en cada momento. Con el paso del tiempo, la sensación de no poder ver por parte de los participantes provocó situaciones que posteriormente se vieron reflejadas en sus reflexiones.

Tras unos ejercicios de movilidad articular y activación cardiorrespiratoria mostró una serie de ejercicios específicos del deporte adaptados a la instalación, comentar que debido a las características del goalball y de su modo de desplazamiento, el suelo debe de estar acondicionado a tal efecto, por lo que no puede practicarse en suelos de asfalto, cemento, terrazas o similares, ya que es imprescindible lanzarse y deslizarse por el mismo (ver figura 6).

FIGURA 6. Taller de Boccia



Fuente: www.ucv.es

El juego y la acción fueron los protagonistas del taller, puesto que el ponente puso de manifiesto su experiencia a la hora de transmitir sus conocimientos tanto técnicos como tácticos, la base pedagógica estaba fundamentada con numerosos ejemplos que diariamente transmitía en sus sesiones de entrenamiento.

Tal y como se ha comentado anteriormente, tras la conclusión de cada uno de los talleres, de ese aprendizaje experiencial llevado a cabo mediante la práctica y previo a la contextualización teórica de los objetivos de las jornadas, se procedía a un tiempo de debate y reflexión por parte del alumnado sobre lo acontecido, teniendo tanto a los ponentes como a un docente del área de educación física del departamento organizador de las jornadas, como referentes y conductores de dicha actividad.

A la conclusión de las mismas, y habiendo recogido las aportaciones, sentimientos, experiencias, reflexiones, críticas, y emociones expresadas por parte del alumnado y de los ponentes, se realizó en el misma ágora de la facultad una puesta en común de las mismas.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado daremos respuesta a las conclusiones extraídas de las I Jornadas de Actividad Física y Deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela” y analizaremos la consecución o no de los objetivos propuestos en el presente capítulo.

Ponemos de manifiesto y se valora muy positivamente en relación con las valoraciones realizadas por el alumnado, la organización y el diseño de unas jornadas de innovación docente en el marco de la enseñanza superior, donde uno de los objetivos principales era dar visibilidad a la discapacidad y tratarla de un modo inclusivo a través de la actividad física y el deporte.

Tras la exposición de los profesores de educación física hablando en primera persona de la situación de la educación física inclusiva en la actualidad en los centros escolares, el alumnado admitió su carencia de formación en relación con la adecuación de actividades, de cómo gestionar el tiempo de las sesiones, que materiales se pueden utilizar o como adaptarlos, que apoyos se reciben por parte de los especialistas, pero sobre todo, el poco contacto directo que había tenido con alumnos/as con necesidades educativas especiales. Una de las conclusiones extraídas por parte de los profesores del área, se fundamenta en la reformulación y la necesidad de ampliar formación y experiencias con dicho perfil de alumnado, al margen de las jornadas.

Debido al planteamiento experiencial de las jornadas y al contacto directo con la realidad de la discapacidad, creemos haber despertado la sensibilidad del futuro docente hacia las personas con discapacidad y hacia la lucha por la inclusión de dichas personas tanto en la sociedad como en el ámbito educativo, ya sea en las primeras etapas como en etapas superiores.

En la educación en general y concretamente en el área de educación física, debido a las reflexiones por parte del alumnado que expresaba haber realizado periodos de prácticas durante varios años en centros educativos, se observa una intención por lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, pero que nada más

lejos de la realidad, se notaba una carencia de formación importante por parte de los docentes y una escasa voluntad por reformular el sistema que dé cabida de un modo inclusivo y no integrador a las personas con discapacidad.

La metodología empleada mediante el aprendizaje experiencial durante las jornadas ha favorecido la participación del alumnado fomentando su pensamiento crítico, pues ha habido situaciones que de normal no se producen en el día a día del aula.

Otro de los objetivos que consideramos importantes a la hora de plantear las jornadas, era promover la relación entre el alumnado universitario futuro docente de diferentes etapas educativas, que cursaba el grado de educación infantil, educación primaria y master universitario en formación del profesorado en las diferentes sedes de la Universidad (UCV). Este interés tenía una relación directa con el favorecimiento de la enseñanza recíproca a través de las experiencias conjuntas que se produjeron en cada uno de los talleres.

Creemos que el planteamiento previamente dispuesto de las acreditaciones favoreció la interacción entre los diferentes perfiles de docente, ya sea por su trayectoria, por su formación o por la etapa educativa donde había elegido ejercer, se valoró muy positivamente por parte de los participantes dicha distribución.

En base a la retroalimentación aportada por los futuros docentes y debido a sus reflexiones en relación con la discapacidad, el conflicto terminológico con la diversidad funcional, la inclusión, el deporte paralímpico, las adaptaciones al ámbito escolar, la escasa formación, el desconocimiento de alternativas deportivas, entre otros temas muy interesantes, se concluye que la estructura, el planteamiento y las experiencias vividas durante las jornadas son un espacio idóneo para la formación del futuro docente.

6 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos agradecer a modo institucional a la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y a la Facultad de Magisterio y

Ciencias de la Educación, la posibilidad de poder llevar a cabo las I Jornadas de Actividad Física y Deporte “Discapacidad e Inclusión en la Escuela” de las que se deriva el presente trabajo.

Por otro lado, agradecer al departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física, Música y Plástica por el apoyo prestado en el desarrollo de estas. Del mismo modo agradecer al departamento de Marketing y Publicidad de la UCV por el diseño tanto de la cartelería como de las acreditaciones y la difusión de estas tanto en página web como en redes sociales.

Agradecimiento especial a cada uno de los ponentes que, con su ejemplo de vida, sirven de referente al presente y futuro de los docentes que en breve se incorporarán al sistema educativo.

Agradecer a los protagonistas de su propia acción, futuros docentes que con su formación educarán un perfil de ciudadano más justo, más respetuoso, más responsable y a fin de cuentas, tienen en su mano crear mejores personas que aboguen por un mundo igualitario.

7. REFERENCIAS

- Egea García, C. & Sarabia Sánchez, A. (2014). Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Recuperado a través de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/606>.
- Gutiérrez, M. & Pérez, S. (2009). Plan integral para la actividad física y el deporte. Consejo Superior de Deportes, 46-47, 164-165
- Hernández, M. R. (2003). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. Editorial: PAIDOTRIBO
- Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (2018). Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities. Páginas: 212 Coedición FIUC, Francia-Brief Ediciones, España. ISBN 978-84-15204-74-9
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado a partir de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

- Pérez, J., Reina, R., Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(21), 213-224
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
- Roca, M., Martínez-Rico, G., Sanz, R. & Alguacil, M. (2021). Attitudes and Work Expectations of University Students towards Disability: Implementation of a Training Programme. *International Journal of Instruction*. Volume 14, Number 2
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Barcelona : Gedisa.
- Toboso, M. & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83
- OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.
- Verdugo, M.A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Instituto universitario de integración a la comunidad. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21

UNIVERSIDAD INCLUSIVA Y EL COVID-19: CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE

ANA B. SANCHEZ-GARCIA

*Dto. Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
Universidad de Salamanca
Directora Servicio de Asuntos Sociales
Universidad de Salamanca.*

ROCÍO GALACHE IGLESIAS

Servicio de Asuntos Sociales. Universidad de Salamanca.

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ

Universidad Católica de Ávila

JOSÉ LORENZO GARCIA SANCHEZ

Servicio de Asuntos Sociales. Universidad de Salamanca

JOSE ANGEL GALLEGO GONZALEZ

*Servicio de Asuntos Sociales
Universidad de Salamanca*

1 UNIVERSAL: LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Como menciona Monserrat y Bars (2005) la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad es un reto, por eso, se desarrollan programas y se adoptan medidas que pretenden lograr su inclusión en la universidad.

El Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca en colaboración con la Diputación de Salamanca, Fundación “la Caixa”, los Ayuntamientos de Salamanca, Ávila, Zamora, Béjar, Peñaranda de Braçamonte, Ciudad Rodrigo, Vitigudino y Alba de Tormes y las entidades que trabajan con este colectivo, inician la cuarta edición en el curso académico 2021-2022 con la celebración del acto inaugural del PROGRAMA UNIVERUSAL: “LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA”.

“UNIVERUSAL”: LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA” se trata de un programa de desarrollo científico, cultural y social para incluir en la universidad a personas con Discapacidad intelectual y/o personas con problemas de salud mental u otras discapacidades, como una fórmula dirigida al crecimiento personal acorde con la idea de aprendizaje para todos.

El programa surgió debido a que La Mesa de Promoción de la Salud en Discapacidad Intelectual y Salud Mental de Salamanca, en la que participa la Universidad de Salamanca, detectó el interés por parte de los usuarios de las entidades que colaboran, por querer entrar en la universidad.

Esta mesa, fue constituida en el año 2010, coordinada desde la Concejalía de Salud Pública del Ayuntamiento de Salamanca y en ella participa, además del Servicio de Asuntos Sociales de la USAL y las Entidades que trabajan con este colectivo en la ciudad y provincia (ARIADNA, ASPACE, ASPERGER, ASPRODES, DOWN SALAMANCA, SALUD MENTAL SALAMANCA- AFEMC, Fundación AFIM, INSOLAMIS y ASPAR-LA BESANA).

El programa consta de dos cursos académicos con materias troncales obligatorias y seminarios y talleres prácticos mensuales, junto a otras actividades que estarán abiertas a toda la comunidad universitaria. Una vez finalizados ambos cursos, los estudiantes de UniverUSAL podrán continuar con el programa mediante su vinculación con Alumni-USAL.

UniverUSAL es un programa de formación social y cultural cuyo objetivo es incluir a las personas con discapacidad intelectual, problemas de salud mental y otras discapacidades en el ámbito universitario.

Los objetivos del programa son:

1. Acercar a las personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental la cultura y la ciencia como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos.

2. Promover la participación en la Universidad de aquellas personas que, por su discapacidad, no podrían acceder por vía ordinaria.
3. Impulsar a la Universidad de Salamanca como un espacio inclusivo y de apoyo a la diversidad.

La formación es impartida por profesores universitarios y expertos de distintas ramas. En ella se ofrece un variado conjunto de temas humanísticos, científicos, históricos y artísticos siempre desde una perspectiva de promoción de la salud vital y actual.

“UNIVERUSAL”: LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA comenzó en el curso académico 2018/19 en Salamanca. En el año 2019/20 se amplió a la provincia de Salamanca.

En el curso académico actual 2020/21, se desarrolla en distintos enclaves gracias a la colaboración de los ayuntamientos y diputaciones de las provincias. Las sedes en las que se imparte docencia son: Salamanca, Béjar, Vitigudino, Ciudad Rodrigo, Alba de Tormes, Peñaranda de Bracamonte, Zamora y Ávila.

Se espera que en el próximo curso académico se amplíe a las provincias de Zamora y Ávila.

Los alumnos acceden al proyecto por su pertenencia a alguna entidad de Salamanca, Ávila o Zamora (Zonas donde tiene campus la Universidad de Salamanca) que trabaja en el ámbito de la discapacidad, siendo esta la que realiza la selección de los estudiantes. El único requisito para acceder al programa es tener un nivel suficiente de habilidades sociales, como la escucha activa: la habilidad de prestar atención tanto al lenguaje verbal como no verbal.

El programa tiene una duración de dos cursos académicos, con una oferta de 30 plazas cada curso. En este periodo de tiempo se imparten contenidos de distintas temáticas cuyo objetivo es que los conocimientos impartidos se puedan extrapolar a la vida diaria de los alumnos.

Cada curso, está dividido en dos módulos y, a su vez, cada módulo está compuesto por ocho asignaturas, con una duración de cuatro horas cada asignatura.

Una vez al mes, se desarrolla una clase abierta (máster class) a toda la comunidad universitaria con una duración de una hora y media. En ella, se tratan temáticas de actualidad, con una metodología de clases participativas y accesibles para todo el alumnado. Estas clases tienen como fin el eliminar estereotipos que puedan existir en la comunidad universitaria, es decir, eliminar las adversidades que se puedan crear en el aula (Rosell y Bars, 2005).

Antes de comenzar el curso académico, los docentes que participan en el programa reciben una formación sobre discapacidad de ocho horas de duración, en las que se tratan temas como la definición y tipos de discapacidad, accesibilidad universal, lectura fácil y preparación de las clases adaptadas a la población objetivo.

Según Brown y Atkins (1988) existen diferentes metodologías de enseñanza: lección magistral, enseñanza en pequeños grupos, supervisión de investigación, trabajo de laboratorio, sistema auto instructivo y estudio individual. La participación y el control del profesor y el estudiante tienen un papel fundamental. Las metodologías se suelen clasificar en dos tipos, las tradicionales o centradas en el profesor, y las modernas o centradas en el estudiante. La metodología empleada en UniverUSAL está centrada en el estudiante. Debido a la emergencia sanitaria en la que nos encontramos, las clases presenciales se sustituyeron por clases online, lo cual fue un reto ya que en poco tiempo se adaptó tanto el profesorado como el estudiantado a la situación a la que nos enfrentábamos.

Un factor clave a la hora de que las clases online y presenciales sean productivas depende de la atención del estudiantado. Habitualmente, las personas podemos mantener la atención durante una hora, aproximadamente. Como se mencionó anteriormente, los alumnos seleccionados para participar en el programa, tienen que tener una escucha activa que implique también poder prestar atención tanto al lenguaje verbal como no verbal, a lo largo del tiempo que dure la clase.

1.1. LA ATENCIÓN DEL ESTUDIANTADO

La Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Uno de los retos educativos que se imponen, particularmente, en el contexto universitario costarricense en este siglo XXI, consiste en el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan tanto la inclusión educativa, así como la permanencia y egreso de estudiantes que presentan un condición de discapacidad o necesidades educativas y que cursan alguna de las diferentes carreras que se ofertan. Otro desafío consiste propiciar nuevas respuestas educativas más incluyentes que respondan a la diversidad de características personales y sociales de la población estudiantil de la sociedad actual.

La preocupación por la inclusión surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación.

Si bien la educación no es la única llave para cambiar este estado de situación, debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación. En este sentido, los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades.

Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva.

Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitiva, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las universidades y los espacios educativos de calidad por definición debieran ser inclusivos. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de los centros educativos, ya sean escuelas, universidades u otros centros, deben ser inclusivas, que acojan a todos los estudiantes y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

Para William James, como para muchos “La atención no es solamente la capacidad mental para captar la mirada en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vivida, de uno entre los que aparecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Significa dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras. El interés dirige a la atención” (1890).

La atención es la capacidad que tiene alguien para entender las cosas o un objeto, tenerlo en cuenta o en consideración. Desde el punto de vista de la psicología, la atención no es un concepto único, sino el nombre atribuido a una variedad de fenómenos (Sánchez et al, 2017)

La atención es una pieza fundamental en los procesos cognitivos de la persona es decir difícilmente se podrá realizar cualquier actuación si estuviese ausente. De hecho, “la atención es un mecanismo implicado

directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección distribución y mantenimiento de la actividad” (García, 1997).

Se entiende por factores determinantes, aquellas variables o situaciones que influyen directamente sobre el buen o mal funcionamiento de los mecanismos atencionales (Morales et al, 2018). Puesto que son muy numerosos, vamos a centrarnos en los más importantes y que tienen mayor repercusión en el estudiantado con discapacidad intelectual y/o con problemas de salud mental.

Uno de los factores que influyen en la atención es las características de los estímulos del medio ambiente, es decir, la intensidad, el tamaño, el color, el movimiento, el contraste, la carga emocional y la novedad del estímulo, son factores que determinan el nivel de interés que prestará el estudiante a la actividad. Por ejemplo, si el estímulo es de gran tamaño, con colores llamativos, realiza movimientos y es novedoso, tiene mayor probabilidad que atraiga al estudiante, ya que, por lo contrario, si es un estímulo pequeño, de color oscuro, estático y común no le prestará atención.

Nivel de dificultad de la tarea y su comprensión influye en la atención ya que como hemos dicho, los estudiantes que participan en UniverU-SAL son personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental, por eso, si las tareas se encuentran adaptadas, es decir, en lectura fácil y/o con pictogramas, los estudiantes comprenden mejor la actividad y la desarrollan con menos dificultades.

Por otra parte, un factor que repercute en la atención del estudiantado es la motivación e interés que tienen en relación a la materia que se va a impartir. No es lo mismo acudir a una clase de una asignatura que les guste y les motive, a acudir a una que no les resulte atractiva ya que será más complicado que mantengan la atención.

El estado emocional en el que se encuentra el sujeto repercute a la atención que prestamos a las actividades que debemos desempeñar. Por ejemplo, prestamos más atención a una clase si estamos contentos, por el contrario, prestamos menos atención cuando nos sentimos tristes o enojados. Las personas con discapacidad intelectual que participan en

el programa, tienen dificultades a la hora de reconocer sus emociones y gestionarlas, por eso, se trabaja con ellos de manera individual y, en ocasiones grupal, la gestión de emociones.

Por último, cabe destacar un factor relevante en la atención, los estados transitorios que repercuten en la persona, los cuales son; el ruido, el sueño, el cansancio, la fatiga y/o efecto de los distintos tipos de medicación. Todos los estudiantes de UniverUSAL toman algún tipo de medicamento por sus patologías, esto ocasiona que, cada vez que el médico les modifica la dosis, necesiten un periodo de adaptación y encuentren mayores dificultades a la hora de prestar atención en las clases, ya que los medicamentos que ingieren suelen provocar somnolencia, fatiga, cambios emocionales y, en ocasiones cambios en los hábitos alimenticios.

1.2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL ESTUDIANTADO DE UNIVERUSAL

Las nuevas tecnologías de la educación son herramientas que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje, permiten acceder al conocimiento y poder desarrollar las habilidades colaborativas (García, 2019). Asimismo, estas nuevas tecnologías nos han facilitado la adaptación de la docencia en tiempos de la pandemia provocada por la COVID-19, pero como mencionaban en su estudio Pérez y Martínez (2005), se han encontrado dificultades a la hora de sustituir la docencia presencial por docencia virtual, pero se consiguieron solventar.

Al comienzo del curso académico, se impartió una sesión formativa a los alumnos de UniverUSAL con los conceptos básicos para manejar el ordenador y la plataforma Studium, de la Universidad de Salamanca. Pese a ello, en marzo cuando se declaró el Estado de alarma en España con el correspondiente confinamiento domiciliario, se observó que los estudiantes tenían dificultades a la hora de comprender el funcionamiento de las plataformas, en especial Studium, que les resultaba de una especial complejidad. Por este motivo, se comenzó a indagar en otros métodos de enseñanza y comunicación que pudiesen suplir las funcionalidades de esta, como la plataforma Classroom de Google, el sistema de mensajería instantánea Whatsapp y el correo electrónico.

Se observó, que los estudiantes preferían Whatsapp debido a que se encontraban familiarizados con dicha aplicación, y con las extensiones de Google debido a su fácil interpretación.

Una vez solventada la problemática en relación con la impartición de la docencia, se presentó la dificultad anteriormente citada en relación con el mantenimiento de la escucha activa durante las horas de clase por parte del alumnado. Hemos visto que la atención depende de múltiples factores, por lo que el profesorado tuvo que innovar en estas circunstancias de extrema incertidumbre y novedad para toda la comunidad universitaria, en la que particularmente los estudiantes de nuestro programa, debido a sus patologías, estaban experimentando mayores dificultades (ansiedad, problemas de autocontrol, etc.) para mantener unas rutinas durante el confinamiento. En este sentido, se realizó una importante adaptación en la duración de las clases, disminuyendo de las dos horas iniciales en modalidad presencial a una hora en modalidad virtual, tratando de fomentar la participación, pautando tareas personalizadas para cada alumno y focalizándose especialmente en el mantenimiento del interés del alumno en las distintas tareas de cada una de las materias.

1.3. CONCEPTUALIZACIONES, PARADIGMAS Y ENFOQUES SOBRE DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad ha evolucionado según las corrientes sociales y culturales que ha emergido en cada época histórica. Por tanto, los distintos modelos explicativos de la discapacidad, a saber, el enfoque clínico rehabilitador, el social, el ecológico, el universal y otros reflejan los cambios propios de cada corriente según del contexto histórico.

El paradigma tradicional, que surge desde la Edad Antigua 500a C. hasta 476d C., la discapacidad es entendida como un castigo divino o atribución de un espíritu demoníaco, prevaleciendo la visión animista en las construcciones de estas sociedades, provocando marginación física, funcional y social de este grupo de la sociedad.

En los siglos XV y XVI (Edad Moderna 1453-1800) con la influencia del cristianismo, las personas con discapacidad fueron asumidas como

objeto de caridad; no obstante, por la prevalencia de las creencias religiosas se dan procesos de exclusión social. (Exterminio, persecución y encarcelamiento)

A partir del siglo XVIII y XIX emergen las instituciones para personas con discapacidad que les proporcionaban atención por considerarse sujetos de asistencia; luego, pasaron a sujetos de protección y tutela por la Iglesia Católica.

Con el progreso de las ciencias, la industria y las artes durante el siglo XIX se presentó un gran número de avances científicos en investigaciones médicas (relacionadas con la enfermedad mental, la discapacidad intelectual y algunas malformaciones), lo cual trajo como consecuencia que la discapacidad se visualizara como una enfermedad. Por tanto, a partir de este momento, la persona con discapacidad es sujeto de estudio y de tratamiento médico, psicológico y pedagógico; por lo que es atendida en instituciones privadas, hospitales o asilos, surgiendo, de esta forma, el periodo de la institucionalización.

Esta situación de abandono negligencia, provocó el surgimiento de actitudes de rechazo, tales como desprecio y sobre protección por parte de las familias y de las personas de la sociedad (Zazzo, 1973 citado por Lou Royo, 2011); asimismo el uso de un lenguaje despectivo para referirse a las personas con discapacidad, lo cual incidió en la percepción desvalorizada y en las distintas formas de discriminación.

A finales del siglo XIX se plantea la necesidad de establecer instituciones por grupos de personas según sus deficiencias, lo cual permitió la coexistencia de dos sistemas educativos paralelos, uno para personas normales y otro para anormales, cada uno con sus propios métodos de enseñanza, recursos humanos y materiales didácticos e instalaciones.

A inicios de la primera mitad del siglo XX, se consolida el paradigma rehabilitador, en el cual la discapacidad se consideraba como una condición anómala respecto del estándar general del funcionamiento en el ámbito físico, sensorial y cognitivo, la cual obedece a una patología que emerge de la condición individual de las personas. Por tanto, se visualiza la discapacidad desde un enfoque clínico como una anormalidad del cuerpo ya sea de una función fisiológica o psicológica, centrando el

énfasis en la deficiencia, en la falta de destreza que presentaban las personas, porque esta era la causa de sus dificultades y la limitadora de su adaptación social.

Desde este enfoque Clínico- Rehabilitador, las personas con discapacidad se consideran como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación (Lou Royo, 2011). Es un equipo de profesionales (medicina, psicología, educación especial y otros) los que participan con el fin de proporcionar un proceso rehabilitador basado en el desarrollo de las destrezas funcionales (posteriormente llamadas habilidades adaptativas) que les permitieran integrarse a la sociedad, es decir, de llevar una vida normal, con lo cual se reafirman las nociones de diferenciación y normalidad.

En este periodo, con el auge del conductismo y sus estrategias de modificación de conducta, surge la idea de realizar diagnósticos para tener una visión amplia de las personas con discapacidad (su situación y progreso). Lo anterior, generó que los centros de educación especial asumieran como respuesta un enfoque más clínico que pedagógico, que reduce la discapacidad a un estado estático e ignora los componentes experienciales y situacionales de las personas (Lou Royo, 2011). Trae como consecuencia la segregación, dependencia y marginalidad, prevaleciendo la posición del profesional sobre el proceso y relegando a la persona con discapacidad al papel de cliente o paciente.

Como consecuencia de este modelo, en diferentes países de Europa (Francia, Italia y Alemania) y Estados Unidos surgen centros de rehabilitación y escuelas de educación especial según el tipo de deficiencia y con una enseñanza especializada. En Costa Rica, aún tiene vigencia este modelo, siendo los centros de educación especial y los servicios de apoyo en las instituciones de Educación General Básica, sus exponentes ya que continúan atendiendo al grupo de estudiantes desde esta visión clínica- rehabilitadora.

En los años 80, surge la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que consideraba la discapacidad como “Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se considera normal para

el ser humano” (OMS, 1997, pp. 54-55). También, elabora la primera Clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDDM).

Desde un enfoque médico, las distintas condiciones de discapacidad también se han tipificado, más que todo dentro de un modelo de clasificación (CIDDDM) concebido a partir de las deficiencias de las estructuras y funciones corporales, y basadas en las enfermedades y las consecuencias de estas.

Tomando como punto de partida la tipificación de la discapacidad, básicamente se establecen los siguientes tipos: sensorial, física e intelectual. La discapacidad sensorial se subdivide en visual y auditiva. La discapacidad intelectual abarca la condición de retardo mental, el síndrome de Down, entre otros; asimismo,

la condición de discapacidad física incluye la parálisis cerebral, la espina bífida, los traumatismos craneoencefálicos y otras situaciones.

Cada uno de los tipos de discapacidad mencionados anteriormente presenta distintos grados, así como también una persona puede presentar varias discapacidades; por lo cual existe un amplio abanico de posibilidades de personas con distintas condiciones de discapacidad.

A pesar de los avances que generó esta clasificación en su momento, se continuó atendiendo a las personas con discapacidad desde un enfoque clínico centrado en las deficiencias, lo que dio lugar a “la estigmatización de éstas, de acuerdo a los criterios que le faltan” (Lou Royo, 2011 p. 24) y a la alineación al criterio profesional tanto en la forma de tratamiento como al estilo de sus vidas.

La implementación de esta propuesta durante 30 años evidenció que sus herramientas y resultados fueron útiles para fines médicos y de salud, mientras que sus limitaciones se mostraban en el ámbito social, específicamente para la valoración de la participación, de las condiciones de accesibilidad, la calidad de vida y sistemas de apoyos para personas con discapacidad, evidenciando la contradicción entre perspectiva del grupo de profesionales y de las personas con discapacidad acerca de su realidad (Gabard y Martín, 2003, citado por Lou Royo, 2011).

Con el fin de superar las limitaciones CIDDM, en el año 2001, la OMS propone la nueva Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) con un enfoque multidimensional (biológico- psicológico- social) que introduce el concepto de universalidad y la determinación de aspectos positivos de la discapacidad.

En esta CIF se alude al concepto barrera dentro de los factores que influyen en la discapacidad y de las posibilidades de los individuos para desenvolverse en el entorno. Por esto, la discapacidad se redefine como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esa relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en el individuo y su condición de salud (OMS, 2011).

En forma paralela, en el ámbito internacional (década de los 60 y 70), se presentaron una serie acontecimientos relacionados con las consecuencias sociales de una educación diferenciada (inadaptación- segregación), asimismo, se criticaba su organización y estrategias didácticas empleadas (Sánchez y Torres, 2002).

Por tanto, desde una posición sociológica, las personas en condición de discapacidad y sus familias reclamaban la igualdad en el acceso a los derechos sociales. Estos movimientos respondían al surgimiento de la filosofía de la normalización (derecho a una vida tan normal como posible) de Bank-Nikkelsen, que defendía el trato igualitario en la sociedad y promovía una vida independiente (de los demás y las instituciones) para las personas con discapacidad y el desenvolvimiento personal en la sociedad.

Desde esta perspectiva, se consideraba a la persona con discapacidad como sujeto con derechos y que consume unos servicios, el cual debía tener un papel en la planificación y desarrollo de estos (Lou Royo, 2011). También, se pretende la aceptación de las diferencias de las personas y los ajustes del entorno social que faciliten su integración y su participación en la sociedad, lo cual generó un cambio en el ámbito de las concepciones, así como en las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad.

Un elemento fundamental que subyace en este enfoque es la autodeterminación de las personas con discapacidad para decidir sobre su atención y sus vidas, aspecto que permitió que muchas personas con discapacidad física, a partir de este momento, pudieran desenvolverse en la sociedad como adultos autónomos.

En este contexto sociocultural emergente, surge el modelo social

que considera la discapacidad no es un atributo de la persona, sino que es el resultado de un conjunto complejo de condiciones, las cuales se originan o aumentan por un entorno social que presenta barreras. Por esto, define “la discapacidad como la desventaja que el individuo experimenta cuando el entorno no es capaz de dar respuesta a las necesidades derivadas de las características personales” (Lou Royo, 2011).

Este enfoque propone una visión que toma en cuenta la opinión de cada una de las personas que aspiran a la construcción de la identidad de su discapacidad y de su pertenencia a un colectivo diverso; pone énfasis en el contexto donde se desenvuelve la personas con discapacidad, en las actuaciones encaminadas a eliminar obstáculos y en promover entornos accesibles para mejorar su participación social (Lou Royo, 2011). Así, pues, la discapacidad es consecuencia de barreras sociales y de las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, más que de aspectos personales (biológicos y fisiológicos).

Por su parte, el año 2006, las Naciones Unidas (ONU) difunden la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, primer instrumento legal vinculante para los países miembros de esta organización, sustentado en el modelo social y promotor de las medidas de igualdad y equidad en la sociedad para este grupo de la diversidad. En esta Convención se define la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006).

Además, se difunde con esta convención que las personas con discapacidad tienen derecho al respeto a su dignidad inherente, a la autonomía individual, a la libertad en la toma de decisiones, a la independencia

personal; así como a la no discriminación, a la participación plena y efectiva en la sociedad; al respeto por la diferencia y a la aceptación de las personas como parte de la diversidad y de la condición humana; a la igualdad de oportunidades, a la accesibilidad, al respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas y su derecho a preservar su identidad (Lou Royo, 2011).

Desde una perspectiva más reciente y con los aportes de Schalock, Verdugo, Echeita y otros investigadores (2003 al 2014), emergen otros modelos, tales como el ecológico, el universal, el biosicosocial/ integrador y el de derechos humanos que intentan dar respuesta al desafío de mejorar la comprensión de la condición de discapacidad, propiciando de esta forma, una mejora en la calidad de vida a este grupo de la diversidad.

1.5. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Según Brennan (1988), las necesidades educativas se definen como aquellas dificultades mayores que presenta un estudiante para acceder a los aprendizajes comunes para su edad, ya sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado; que requiere de unas condiciones y adaptaciones en el aprendizaje para compensar dichas dificultades, así como la provisión de recursos especializados.

Otro concepto semejante es el que propone Blanco (1989, p. 20), el cual, indica que la persona con necesidades educativas especiales:

Presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades

o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Es importante señalar que los conceptos anteriormente citados parten de los siguientes supuestos: las necesidades educativas emergen,

principalmente, de los aspectos personales del estudiantado, las dificultades en su aprendizaje, asimismo de las carencias del entorno educativo para responder dichas características.

Reflexionando sobre los conceptos anteriores, se puede afirmar que las necesidades educativas se encuentran en estrecha relación con las ayudas pedagógicas o servicios de apoyo educativo que requiere el grupo de estudiantes en su formación educativa. Por esto, la presencia de necesidades educativas en un estudiante o una estudiante es una condición más de sus características personales, lo cual, no le define como persona. La actitud de respeto y comprensión que los actores educativos manifiesten a su individualidad permitirá que cada estudiante sea reconocido como un ser integral.

2. OBJETIVOS

Se pretende evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUSAL con las adaptaciones realizadas como consecuencia de la COVID-19 para la docencia virtual. Asimismo, se plantea analizar las repercusiones que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje el confinamiento prolongado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, indaga un fenómeno social y a la vez busca alternativas y respuestas de solución. Taylor y Bogdan, (citados por Gurdíán, 2007) plantean que la investigación cualitativa es de carácter naturalista, pues quien investiga trata de comprender a las personas y los fenómenos estudiados dentro del marco de referencia en que se encuentran inmersos, a la vez, es humanista, pues toma en cuenta las experiencias humanas, las percepciones, concepciones y actuaciones.

La propuesta metodológica de esta investigación combina acciones en las áreas del quehacer institucional: investigación, docencia, extensión

y producción, ya que considera que el proceso educativo es una acción integral y un proceso permanente, dinámico y flexible (Fontana, 2004).

Involucra acciones de indagación, sistematización, construcción de los conocimientos y discusión de los resultados. El proyecto como tal se desarrolla en las siguientes fases:

1. Fase: Planificación y coordinación para la realización del estudio
2. Fase: Análisis de la información y la sistematización de las acciones propuestas
3. Fase: Diseño de la estrategia de actualización
4. Fase: Divulgación de los resultados de la investigación en el ámbito nacional e internacional

3.1. PARTICIPANTES

Participaron un total de 120 estudiantes procedentes de Salamanca capital (50%), Vitigudino (12,5%), Ciudad Rodrigo (12,5%), Béjar (12,5%), Peñaranda de Bracamonte (6,25%) y Alba de Tormes (6,25%).

El 60% de los participantes son hombres y el 40% mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años y una edad media de, aproximadamente, 40 años (\bar{x} = 40.33 años, DT = 14.33).

El alumnado estaba compuesto por personas con discapacidad intelectual (50%) y con problemas de salud mental (50%). El 3.34% de los participantes presentaban dificultades en lectoescritura.

3.2. INSTRUMENTO

Se aplicó el Cuestionario de satisfacción de la actividad docente, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca. Consta de 11 ítems que permiten conocer el grado de satisfacción del alumnado respecto a las clases del profesor. Fue adaptado a lectura fácil para que todos los estudiantes pudieran comprender las preguntas. Incluye preguntas acerca de la organización de las actividades, la participación en clase, los recursos empleados, los métodos de evaluación y

la accesibilidad para consultarle dudas al profesorado. El formato de respuesta es cerrado, con seis opciones de respuesta en una escala tipo Likert: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y no procede.

3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se informó a los participantes acerca de la investigación que se iba a llevar a cabo y se les facilitó la autorización (consentimiento informado) para poder recopilar los datos necesarios. Este consentimiento fue firmado por los participantes y por los tutores legales en el caso de que los participantes estuvieran incapacitados judicialmente.

La encuesta fue aplicada a los estudiantes mayoritariamente por escrito, excepto en aquellos casos en que presentaban mayores dificultades en habilidades de lectoescritura, en que se les realizó telefónicamente.

Para efectuar las entrevistas, se concretaron visitas a las distintas sedes colaboradoras en el programa, con el fin de recopilar la información de manera más precisa y evitar intermediarios.

4. DISCUSIÓN

El objetivo planteado en el estudio era evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUSAL con las adaptaciones realizadas para la docencia virtual, como consecuencia del confinamiento experimentado por la pandemia de la COVID-19. Para la consecución de este, se ha empleado el Cuestionario de satisfacción de la actividad docente, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca.

Con los resultados en el mismo, se corrobora la teoría de Brown y Atkins (1988) que indica que la participación y el control del profesor y el estudiante tienen un papel fundamental en el aprendizaje. Al estar la metodología de UniverUSAL centrada en el estudiante, se ha observado una respuesta muy favorable por parte de un porcentaje muy mayoritario de los participantes, tanto profesorado como alumnado. Por

consiguiente, se puede especular que si el grado de satisfacción del estudiantado de UniverUSAL es satisfactorio tiene una relación directa con la metodología empleada por el profesorado en la impartición de docencia accesible para todos.

5. RESULTADOS

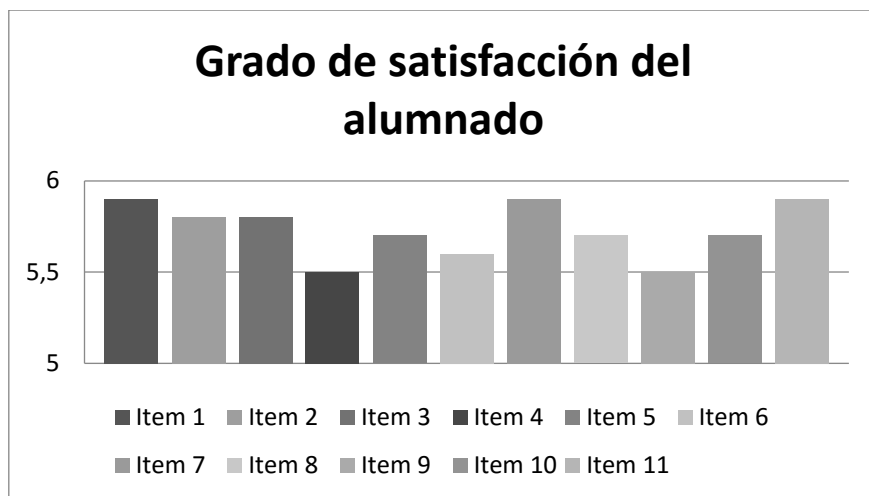
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el Cuestionario de satisfacción de la actividad docente tras su aplicación a los participantes del programa UniverUSAL.

- El primer ítem “El profesor explica con claridad” obtuvo una calificación de 5.9 sobre 6.
- El segundo ítem “Resuelve las dudas planteadas y orienta a los estudiantes” obtuvo una calificación de 5.8 sobre 6
- El tercer ítem “Organiza y estructura bien las actividades o tareas que realizamos con el docente” obtuvo una calificación de 5.8 sobre 6.
- El cuarto ítem “Las actividades o tareas son provechosas para lograr los objetivos de la asignatura” obtuvo una puntuación de 5.5 sobre 6.
- El quinto ítem “Favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente” obtuvo una puntuación de 5.7 sobre 6.
- El sexto ítem “Está accesible para ser consultado” obtuvo la calificación de 5.6 sobre 6.
- El séptimo ítem “Ha facilitado mi aprendizaje y gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades y destrezas” obtuvo una calificación de 5.9 sobre 6.
- El octavo ítem “Los recursos didácticos utilizados son adecuados para facilitar el aprendizaje” obtuvo una calificación de 5.7 sobre 6.

- El noveno ítem “La bibliografía y los materiales didácticos facilitados son útiles para realizar las tareas para el aprendizaje” obtuvo una calificación de 5.5 sobre 6.
- El décimo ítem “Los métodos de evaluación se corresponden con el desarrollo de la materia” obtuvo una puntuación de 5.7 sobre 6.
- Por último, el undécimo ítem “Mi grado de satisfacción general con el docente ha sido bueno” obtuvo la calificación de 5.8 sobre 6.

A continuación, se muestra la figura 1, en la cual se puede observar que el grado de satisfacción del alumnado con relación a la docencia virtual en el periodo de confinamiento domiciliario (del 14 de marzo hasta junio inclusive) es elevado ya que la puntuación más baja es un 5,5 sobre 6.

GRÁFICO 1. Grado de satisfacción del alumnado



Nota. Grado de satisfacción del alumnado de UniverUSAL: La Universidad Inclusiva en relación con la actividad docente online. Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

La pandemia ocasionada por el COVID-19 ocasiono a la suspensión de la actividad docente de manera imprevista produciendo grandes repercusiones. El ámbito universitario ha experimentado la transformación urgente de las clases presenciales a un formato online (Torrecillas, 2020).

A pesar de las dificultades surgidas en el cambio de modalidad de impartición de las enseñanzas derivado del confinamiento provocado por la COVID-19, el programa UniverUSAL: La Universidad Inclusiva, ha logrado realizar las adaptaciones pertinentes para finalizar el curso académico de manera exitosa.

En este estudio se pretendía evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUSAL mediante el Cuestionario de satisfacción de la actividad docente, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca, teniendo presentes las adaptaciones realizadas en el programa para la impartición de la docencia en modalidad virtual.

Cabe destacar que la crisis generada por el COVID 19 ha promovido el aprendizaje, debido a que, en un breve espacio de tiempo, el estudiantado y el profesorado se han renovado y adaptado a las nuevas tecnologías para lograr llegar a todo el estudiantado que pertenecía al programa mediante una docencia virtual e inclusiva (Guzmán y Granados. 2020).

Se observa que el cambio de docencia presencial a virtual ha repercutido en las puntuaciones del alumnado, si bien estas han sido satisfactorias al haberse adecuado la docencia a sus necesidades y a los recursos que los alumnos tenían a su disposición en cada uno de sus hogares.

Como conclusiones principales del estudio, se obtiene que la práctica totalidad de los estudiantes consideraban que los recursos didácticos que se habían utilizado durante el programa fueron los adecuados para facilitar el aprendizaje y que tenían un buen grado de satisfacción general con el docente.

Por ello, se puede afirmar que los cambios en la metodología docente provocados por el confinamiento han sido adecuados, pues el alumnado

ha continuado con su proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades, habiendo minimizado las dificultades ocasionadas por la COVID-19, que sin duda hará replantear en futuro la posibilidad de establecer metodologías híbridas de docencia (i.e., presencial/virtual) en el programa UniverUSAL.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P. (1997). De las necesidades educativas especiales a la escuela inclusiva. España: Siglo de Oro.
- Blanco, R. (1989). Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Madrid: Ministerio de Educación y Comercio.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). Effective teaching in Higher Education. Routledge.
- Castillo, A. y Bonilla, A. (2009). Curricular adaptations for adult english language learners in the school of literature and language sciences at Universidad Nacional. (Propuesta pedagógica de maestría, inédita). Heredia: Universidad Nacional.
- Fontana, A. (2004). Atención a la diversidad: Talleres para docentes de I y II ciclos. Propuesta didáctica de maestría, inédita) Heredia. Universidad Nacional.
- Fontana, A. y Rodríguez, R. (2012). Formulación del proyecto Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: Propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional código 0509-10. Heredia: Vicerrectoría Académica. Universidad Nacional. Material sin publicar.
- Fontana, A., Espinoza, A. y León, H. (2009). Implementación de las adecuaciones de acceso al currículo en las instituciones educativas costarricenses San José: Centra Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva [CENAREC] Recuperado desde http://www.cenarec.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:informe-nacin-implementacin-de-las-adecuaciones-de-acceso&Itemid=119
- García, F. (2019). Modelo de Docencia Virtual para una Universidad Presencial.
- García, J. (1997). Psicología de la atención. Síntesis.
- García-Peñalvo, F. Abella-García, V. Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19.

- Guzmán, O. y Granados, J (2020). Las crisis también pueden promover el aprendizaje, impacto del Covid-19 en prácticas docentes. 50, 291-302.
- James, W. (1890). Los principios de la psicología (Vol. 1).
- Lou Royo, M. A. (2011). Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2005). Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. San José: Publicaciones del MEP.
- Montserrat, C. y Bars, I. (2005). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. (18), 209-227.
- Morales, C. Ariza, J. Vega, A. Rodríguez, M. y Espejo, P. (2018). Análisis del nivel de atención de los alumnos en clase utilizando Neurosky's Mindwave Mobile. 57-62.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006, Noviembre, 3). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/gid/conventionfaq.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad de la Salud: CIF. Madrid: IMSERSO. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-02.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (1997) Clasificación internacional de la deficiencia, discapacidades y minusvalías. Madrid. IMSERSO. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82187/1/sa5418.pdf?ua=1>
- Pérez, M. y Martínez, L. (2005). Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. (26), 17-25.
- Rosell, M y Bars, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. (85), 57-84.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2002) Educación Especial. Centros educativos y profesionales ante la diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, J., Takaya, P. y Molinari, A. (2017). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. 8(3).
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19.

- Torres, J. (2013) Inclusión y equidad de la personas con discapacidad en la educación superior pública costarricense. (Artículo especializado de maestría, inédito) Heredia, Universidad Internacional San Isidro Labrador.
- Unidad de Evaluación de la Calidad (2018). Cuestionario de satisfacción de la actividad docente.
- Universidad Nacional. (2005). Políticas institucionales. Gaceta UNA 01- 2005 modificada en la Gaceta UNA 04-2014. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1149>
- Universidad Nacional. (2013). Gaceta UNA 15-2013 Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/2552/UNA-GACETA%2015-2013.pdf?sequence=1>
- Vargas, M. (2012). Miradas epistemológicas desde las perspectivas teóricas sobre la discapacidad. Revista electrónica EDUCARE 16(3), 145-155.

LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD

TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA
Universidad de Salamanca

CONCHA ANTÓN RUBIO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea Contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) publicó en 2007 la *Recomendación número 11* de Política General con un conjunto de medidas para combatir el racismo y la discriminación en el ámbito policial de los Estados miembros. Dicha recomendación abordaba en sus apartados I, II y III la victimización por discriminación racial, incluida la elaboración de perfiles raciales, y de conductas motivadas por la raza, ya sea a manos de la policía o de particulares. En su apartado IV, la Recomendación ofrecía una serie de consejos para garantizar un buen trato por parte de la policía en situaciones delictivas no motivadas por la raza, pero que implican a personas que son designadas por características como la raza, el color, el idioma, la religión, el origen nacional o étnico. También se tomó en consideración algunas barreras a las que se enfrentan, por ejemplo, las personas migrantes, como los factores idiomáticos y culturales, el desconocimiento de la legislación nacional y europea, y, sobre todo, los prejuicios que puedan tener hacia las policías, resultado de sus experiencias pasadas. En este sentido, se reconoce la necesidad de ciertas competencias para trabajar y gestionar adecuadamente la diversidad, abogando por la formación en derechos humanos y diversidad, y la generación de espacios comunes de diálogo y cooperación entre las policías y los miembros de los grupos minoritarios.

En este ánimo de capacitación y cooperación entre las policías de proximidad y el ámbito civil surge el Proyecto CLARA, cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía (2014-2020) de la Comisión Europea. Dicho proyecto tiene el objetivo de crear un marco estable de diálogo y cooperación entre la policía local y las organizaciones sociales para la formación de su personal a través de proyectos de transformación local. En su implementación, las Comunidades Locales de Aprendizaje suponen el marco metodológico con el que lograr los objetivos definidos en el proyecto. En el momento de redactar este capítulo, son siete los ayuntamientos participantes a través de sus policías locales: Elche, Leganés, Madrid, Málaga, Getafe, Pamplona y Fuenlabrada. Como entidades socias aparecen la Bradford Hate Crime Alliance, Dinamia, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe) y la Universidad de Salamanca. En este capítulo se abordará el modelo pedagógico de las Comunidades Locales de Aprendizaje y su proceso de implementación y desarrollo en el ámbito de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

1.1. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE

Se define una Comunidad Local de Aprendizaje como un espacio de producción y adquisición de conocimiento y transformación social a través de la investigación, la formación y el intercambio (Antón, 2020). Aunque el origen de este modelo pedagógico se encuentre en el modelo de aprendizaje dialógico de Freire (1970), una de las primeras conceptualizaciones sobre comunidades de aprendizaje la acuña Rosa María Torres del Castillo en los años 90, en el marco de la Iniciativa de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje" que organizó siendo directora del Programa para América Latina y el Caribe. Originalmente, la acepción de Comunidad de Aprendizaje se refiere a:

[...] una comunidad organizada que construye un proyecto educativo y cultural propio, para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de sus niños, jóvenes y adultos, en un esfuerzo cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas. (Torres, 2011:1).

La concentración de estos esfuerzos en comunidades específicas, con singularidad de necesidades, demandas, oportunidades y recursos, y con potencial demostrativo, es lo que actualmente se conoce como Comunidad Local de Aprendizaje (CLAP). Algunas de las premisas identificadas por Torres (2011) en lo relativo a las CLAP son: 1) toda comunidad humana posee recursos, agentes, y redes de aprendizaje que es preciso articular a fin de construir un proyecto educativo que parta de las propias necesidades y posibilidades. 2) Existencia de diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, la comunidad, la escuela, la calle, el lugar de trabajo, espacios recreativos etc., asumiendo como eje el *aprendizaje* más que la *educación*. 3) Diversidad de actores involucrados, entendiendo la convivencia de pares. 4) La satisfacción de las demandas de la comunidad solo se logrará con el esfuerzo conjunto de los diferentes actores e instituciones. 5) Estimula el respeto por lo diverso, reconociendo en cada grupo y comunidad realidades y demandas específicas. Por tanto, se promueve la construcción de experiencias propias frente a modelos genéricos acríticamente aceptados. 6) Potenciación de sistemas endógenos de aprendizaje desarrollados a nivel comunitario, basados en la cooperación, la solidaridad, la voluntariedad, y la sinergia de esfuerzos a nivel local. 7) Enfoque crítico con el modelo tradicional de toma de decisiones. Se promueve que las transformaciones sociales se vertebren de abajo hacia arriba, para combatir algunos de los sesgos de los modelos ortodoxos tales como la uniformación de la educación, la escasa participación ciudadana, o la dificultad para asumir la diversidad, entre otras.

El modelo pedagógico de las CLAP surge en contraposición al modelo tradicional de aprendizaje pasivo, nacido en la revolución industrial, el cual y, a pesar de su probada obsolescencia y falta de eficacia, sigue presente en buena parte de los ámbitos de formación actuales (Aubert y García, 2001; Díez-Palomar y Flecha, 2013). La globalización, los movimientos migratorios transnacionales, los nuevos movimientos sociales y los fenómenos identitarios apelan, por el contrario, a una construcción social del conocimiento y de la realidad basada en modelos más interactivos (Díez-Palomar y Flecha, 2013). Las investigaciones y teorías que sustentan este modelo pedagógico tienden a destacar,

precisamente, el componente interactivo y el elemento comunidad como base en el proceso de generación de conocimiento (Vygotsky, 1978, Freire, 1970; Wilson y Ryder, 1999; Orellana, 2001; Aubert y García, 2001; Aubert et al., 2008). El intercambio de saberes y experiencias desde una perspectiva multi e interdisciplinar, y la colaboración entre instituciones, agentes, y entidades sociales permite mejorar la capacitación a través de competencias relevantes. Fomenta el mutuo conocimiento y contribuye a mejorar la convivencia ciudadana a través del desarrollo de estrategias comunes

1.1.1. Principios rectores de las Comunidades (Locales) de Aprendizaje

Como ya se ha indicado previamente, los principios rectores metodológicos que fundamentan este modelo pedagógico nacen del aprendizaje dialógico, definido por Freire en la década de los 70. Así, la *dialogicidad* aparece como condición indispensable para generar conocimiento y para que ésta se produzca. El diálogo igualitario ha de sentar los cimientos de cualquier acción formativa y transformativa. Ello implica que ninguna de las aportaciones realizadas en los entornos de las comunidades de aprendizaje pueda considerarse en términos de estatus, sino en función de la validez de los argumentos. Es decir, las Comunidades de Aprendizaje han de ser entornos libres y despojados de posiciones de poder o jerarquías (Freire, 1997). Por tanto, las interacciones que tengan lugar han de darse desde una posición igualitaria lo que, a su vez, contribuirá a ser fuente de aprendizaje y de construcción de redes de solidaridad que superen el ámbito de las Comunidades (locales) de Aprendizaje (Íbid.).

Cuando el principio de dialogicidad se aplica en comunidades heterogéneas y diversas se producen diálogos que rompen estereotipos étnicos, culturales, religiosos, de género, generacionales, etc. Primero, en el espacio de encuentro de la Comunidad y, posteriormente, y como resultado de los diálogos trasladados desde ésta, al conjunto del municipio o localidad (Rogoff, 1993). Otro de los principios decanos de las Comunidades de Aprendizaje es el reconocimiento de inteligencias

múltiples (Gadner, 1983). El reconocimiento de las inteligencias múltiples subraya la posibilidad que tienen las personas de llegar a acuerdos en los ámbitos ético, estético, cognitivo, y afectivo, aun partiendo de realidades y posiciones divergentes. La diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida etc., es un elemento clave en la organización de estas comunidades y un factor central en la composición de sus integrantes (Aubert y García, 2001). Por tanto, es necesario partir del axioma “nadie sabe todo, nadie ignora todo” (Freire, 1970:51) como tesis que ha de encaminarse al reconocimiento de la igualdad ante las diferencias (Aubert et al., 2009).

Las personas como seres de transformación (Freire, 1973). Este principio sostiene que el conocimiento y formación han de estar orientados al cambio social. Las personas integrantes de estas comunidades no deben ser meras receptoras del conocimiento, ni deben esperar ser concientizadas por parte de personas externas. Por el contrario, se ha de valorar la conveniencia y posibilidad de transformaciones igualitarias (Antón, 2020). La formación generada por las CLAP pretende una transformación solidaria de la localidad, por ello, las Comunidades Locales de Aprendizaje han de generar un aprendizaje que sea significativo, construyendo los significados sociales de forma dialógica y colectiva, en relación con el resto de la comunidad.

1.1.2. Algunas experiencias de buenas prácticas en la lucha contra el racismo, la xenofobia, y los delitos de odio

En la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos y discursos de odio, son varios los Estados cuyas policías y cuerpos de seguridad, en colaboración con la sociedad civil, han desarrollado buenas prácticas orientadas a generar espacios de formación, encuentro y diálogo que fortalezcan la convivencia pacífica.

Uno de los mejores ejemplos de estas buenas prácticas, modelo de referencia del proyecto CLARA, es la Policía de West Yorkshire (UK), en colaboración estrecha con la Bradford Hate Crime Alliance. Desde principios de la década de los 2000, y a raíz de los graves disturbios raciales que sufrió la Ciudad de Bradford, su policía estableció canales

de cooperación con los grupos vulnerables a través de agentes de policía enlace, y a través de la conformación de mesas de trabajo integradas por policías, representantes de los diversos grupos vulnerables, e instituciones locales. Ambas estrategias buscaban fomentar tanto la convivencial inter-racial como la cohesión social en la ciudad.

En España, la Policía Local de Fuenlabrada lanzó en 2008 un programa de Gestión de la Diversidad que, entre otros, tiene como objetivos promover una amplia política de coalición, en colaboración con los organismos locales que se ocupan de la defensa de los derechos humanos y la protección de las víctimas del odio, fortalecer la coordinación de las diferentes áreas y servicios municipales, y mejorar la cooperación con los servicios extra-municipales competentes en estos temas. La Unidad de Gestión de la Diversidad de la Policía Municipal de Madrid fue creada en 2016 con los objetivos, en el marco de la cooperación con la sociedad civil de: (1) establecer redes estables de trabajo con las asociaciones que trabajan con personas que pueden ver vulnerados sus derechos fundamentales; y (2) impulsar y diseñar convenios de colaboración con asociaciones y entidades sociales que trabajan en defensa de los Derechos Humanos.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este capítulo es analizar el modelo de desarrollo de las comunidades locales de aprendizaje enmarcadas en el Proyecto CLARA contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Identificar posibles obstáculos en la implementación de estos modelos de aprendizaje en el marco de las policías locales y municipales.
- Analizar si las dinámicas, actividades y contenidos impartidos en la CLAP son coherentes con los principios metodológicos que rigen este modelo pedagógico.
- Explorar el progreso de los resultados tangibles de las CLAP a través de sus *productos finales* o proyectos comunes.

3. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE LAS CLAP

El Proyecto CLARA tiene el objetivo de aunar tres funciones básicas interrelacionadas entre sí: capacitación a policías locales y autoridades comunitarias en lo referente a la identificación, prevención y lucha contra el racismo, la xenofobia, los delitos y discursos de odio. Generación de redes estables de cooperación entre las policías locales y las entidades representantes de los grupos vulnerabilizados y otras oficinas gubernamentales. Por último, también se plantea complementar estas funciones con un modelo de seguimiento y apoyo a víctimas de este tipo de delitos.

3.1. CONTENIDOS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS

Para la consecución de los objetivos planteados dentro del Proyecto CLARA, los integrantes de cada Comunidad Local han de tener acceso a una serie de aprendizajes fundamentales. Entre estas formaciones “de base”, encontramos: conceptos básicos sobre las actitudes prejuiciosas, la discriminación y el odio; racismo, xenofobia y otras formas de discriminación; abordaje del marco normativo sobre delitos de odio, y asistencia a víctimas de estos delitos. Junto con estas formaciones básicas se recomiendan otra serie de contenidos complementarios: Actitudes prejuiciosas, evolución histórica, las actitudes implícitas y su efecto en rol profesional, aproximación psicosocial al odio, victimización secundaria y terciaria, etc.

De igual modo, se recomienda la incorporación de la **perspectiva de género** en las sesiones de formación previstas. La asunción de esta perspectiva va más allá de la búsqueda del equilibrio de género o sexual en términos netamente cuantitativos, es decir, la incorporación de la perspectiva de género ha de buscar, ante todo, abordar las necesidades, demandas y expectativas de las mujeres en el entorno de la CLAP.

En la guía metodológica sobre las Comunidades Locales de Aprendizaje contra el Racismo, la Xenofobia y los Delitos de Odio, elaborada por la profesora de la Universidad de Salamanca Concha Antón (2020), se recogen prácticas educativas de éxito, identificadas por el proyecto

europeo de investigación INCLUD-ED, pero adaptadas a la singularidad de las CLAP, siendo definidas las siguientes:

Grupos Interactivos

Grupos reducidos, de entre 4 y 5 personas, y heterogéneos con relación al origen, género, origen cultural, profesión etc. Los Grupos Interactivos deberán trabajar alguno de los conceptos y contenidos ya expuestos en la CLAP. De forma ideal, cada persona habrá de realizar una reflexión individual sobre la tarea propuesta y, posteriormente, todas compartirán sus conclusiones. Este tipo de formaciones fomenta la multiplicación y diversificación de interacciones sociales, así como el aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo efectivo.

Tertulias Dialógicas

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo. En el caso de las CLAP se propone, además, el uso de casos y buenas prácticas. El objetivo es una aproximación directa al conocimiento acumulado por otros a lo largo del tiempo. La Tertulia se desarrolla compartiendo aquellas ideas o aspectos que hayan suscitado mayor interés. Para ello se ha de respetar de forma rigurosa el turno de palabra, por lo que se recomienda que, al menos, haya una persona que asuma el papel de moderador y no obstruir la participación igualitaria.

Formación Pedagógica Dialógica

Tanto las personas expertas aliadas como aquéllas que ejerzan de facilitadoras han de estar formadas en las evidencias avaladas por la comunidad científica internacional. Deben ser capaces de discriminar que son opiniones y qué son conocimientos científicos. Por este motivo, la selección de textos, materiales y recursos debe estar avalada por la cualidad científica de los mismos. Una vez explicadas las pautas educativas de éxito, éstas se han de llevar a cabo a través de una amplia gama de dinámicas y actividades. Los debates plenarios, las comisiones de trabajo, las tertulias dialógicas, las historias y relatos de vida, etc., y actividades tales como el árbol de los sueños, las bibliotecas humanas, los trivials, juegos variados sobre detección de prejuicios y estereotipos,

etc., son solo algunos ejemplos de cómo implementar estas prácticas educativas de éxito en el entorno de las CLAP.

3.2. FASES EN EL DESARROLLO DE LAS CLAP

Aunque el desarrollo de las CLAP haya de acomodarse al contexto, particularidades y sinergias de cada localidad adherida al proyecto, éste tiene una duración determinada. Por esta razón, se recomienda que para garantizar que los proyectos de transformación seleccionados lleguen a su conclusión, se cumpla con un cronograma que vincule las fases de la puesta en marcha con las sesiones formativas previstas. Inicialmente, se estipulan alrededor de unas 10 sesiones de trabajo que han de suponer entre 48 y 60h de formación a lo largo de un año. Si bien, con motivo de la pandemia del COVID-19 se prorrogó 6 meses más la extensión del proyecto, con lo cual, está previsto que la finalización de las sesiones de las CLAP tenga lugar en octubre de 2021.

3.2.1. Fase de Sensibilización

Es el estadio previo a la conformación de las CLAP y está orientado a la toma de contacto de las entidades socias (Usal, Dinamia, Oberaxe, y la Bradford Hate Crime Alliance) con las policías municipales de las siete localidades inscritas en el proyecto. Con este propósito, a finales de 2019 representantes de las entidades socias y de las policías locales realizaron un viaje de estudios a la ciudad británica de Bradford con el fin de aprender y trasladar a las CLAP del proyecto CLRA las lecciones aprendidas en Bradford.

3.2.2. Toma de Decisión e Inducción al Sueño

Prevista en la primera sesión de la CLAP, en esta fase el objetivo es que los miembros de las CLAP (policías locales y entidades civiles y comunitarias) una vez se comprometan con los requerimientos del proyecto y los objetivos de éste, en grupos interactivos debatan e identifiquen el ideal a alcanzar por la CLAP. También se recomienda que en esta primera sesión se consensuen unas reglas básicas de convivencia.

3.2.3. Elección de Prioridades y Planificación

Estipulada para la segunda sesión de la CLAP, durante esta jornada los miembros de la comunidad a través de la dinámica del “árbol de los sueños” deberán discutir y definir el ideal de transformación soñado y, posteriormente, concretarlo proyectos específicos. Ello dará lugar a la elección del producto o productos finales. Se recomienda crear diferentes “comisiones de trabajo” para la equitativa asignación de tareas y responsabilidades en lo referente al desarrollo del producto final.

3.2.4. Implementación del Proyecto y Puesta en Marcha

Ha de tener lugar desde la tercera sesión de la CLAP hasta la penúltima. El cometido es recorrer el camino que llevará hasta la transformación soñada. A lo largo de estas sesiones, las comisiones de trabajo deberán desarrollar las tareas definidas para la consecución del producto final y, en paralelo, se han de desarrollar las actuaciones educativas de éxito (debates plenarios, tertulias dilógicas, ponencias de personas expertas invitadas, etc.) que permitirán avanzar hacia el ideal de transformación soñado.

El buen desarrollo de las CLAP dependerá, en gran medida, de que se respete la línea secuencial previamente indicada. En este cometido es fundamental el papel de las personas facilitadoras. Aunque son varias las tareas asignadas a estas figuras, entre las funciones más importante está la de supervisar que el desarrollo de las sesiones se adecúe a los principios rectores previamente mencionados, y la implementación de las prácticas educativas recomendadas. Tal es la importancia de su papel, que el proyecto contempla en las primereas reuniones una formación intensiva para ellas en torno al aprendizaje dialógico, en la cual se las anima a reflexionar sobre los retos vinculados con el racismo, la xenofobia y el discurso de odio que han de enfrentar las policías y que constituyen el ámbito de transformación pretendido.

3.3. EL PRODUCTO FINAL COMO PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La instrumentalización de las Comunidades Locales de Aprendizaje tiene lugar a través de la selección, diseño y desarrollo del **producto**

final. Hay que entender el producto final como la materialización del reto abordado o, dicho con otras palabras, del proyecto común elegido por la comunidad (Orellana, 2002). Este proyecto ha de ser el resultado del consenso de toda la CLAP, a partir de la definición y selección de prioridades. Una vez elegido el producto final, las actividades formativas han de enfocarse en la consecución del producto. Aun cuando la representación numérica de ciertos grupos, agentes o entidades sea significativamente mayor a la de otros, todos han de encontrar reflejado en el producto, al menos, una parte de las demandas que asumen como propias. Se ha de tener en cuenta la imperativa asunción de la diversidad, dando voz y significado a todas las partes integrantes.

La densificación de redes en torno a actores sociales dispuestos en un mismo medio social es un resultado intermedio derivado del trabajo sobre el producto final del que, en buena medida, depende la consecución del resto de objetivos dispuestos en el medio-largo plazo. Aun cuando los productos finales no adquieran el grado de desarrollo o impacto deseado, la generación de sentido de pertenencia a la comunidad y el desarrollo de redes de solidaridad se construirán en la medida en que se trabaje sobre el producto final. La naturaleza de las prioridades identificadas puede variar y plasmarse en proyectos (productos finales) con diversas finalidades como: proyectos de formación, investigación, intervención, desarrollo comunitario o resolución de problemas.

3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los medios utilizados para analizar el desarrollo de las CLAP son diversos y complementarios, lo que permite extraer una visión holística y transversal de cada una de las comunidades locales, así como del conjunto.

3.4.1. Actas e Informes de Trabajo

Elaboradas después de cada una de las sesiones por las personas facilitadoras, las actas constituyen la principal fuente de información sobre los contenidos formativos abordados, las dinámicas y actividades desarrolladas, y el trabajo sobre el producto final. La información de las

actas ha de ser recogida en base al modelo de plantilla incorporado en la guía metodológica. Los informes de trabajo recogen y sintetizan en un mismo documento la información de las actas, tanto de forma específica (para cada uno de los municipios) como conjunta.

3.4.2. Plantillas de Observación

Las plantillas de observación recogen el análisis de la adecuación de las sesiones a los principios rectores, en base a una serie de dimensiones observadas: adecuación de los tiempos, recursos y contenidos didácticos utilizados, trabajo sobre el producto final, disposición de los participantes en el espacio, actitudes de éstos, ejecución de funciones de las personas facilitadoras, interacción entre las personas participantes, prácticas educativas implementadas, abordaje de la perspectiva de género, y respeto a los turnos de palabras y a las normas de las CLAP. Aunque no existen plantillas de todas las sesiones, pues éstas son recogidas únicamente por una persona investigadora de la Usal (entidad socia), desde una mirada experta, ofrecen información estratégica sobre elementos de complejidad en el progreso de las Comunidades Locales.

3.4.3. Cuestionarios y Entrevistas

En el marco de las sesiones del proyecto, se contemplaron aplicar tres cuestionarios a los componentes de las CLAP a lo largo de las 10 sesiones predefinidas. De tal manera que existe un cuestionario preliminar, implementado entre la 1ª y 3ª sesión; un cuestionario de seguimiento intermedio, aplicado entre la 5ª y 7ª sesión y, finalmente, un cuestionario final, el cual se ha de pasar entre la 9ª y 10ª sesión. El contenido de los tres tipos de cuestionarios es muy similar, idéntico en el caso del cuestionario intermedio y final. Ello es así con el propósito de identificar potenciales transformaciones en las percepciones de los miembros de la comunidad a medida que se desarrolla el proyecto. Esta herramienta se complementa con entrevistas semiestructuradas a algunos componentes de las CLAP -se seleccionaron entre 3 y 5 representantes del cuerpo de policía local y asociaciones participantes-. En las entrevistas se interpela a las personas participantes por las mismas dimensiones permitiendo desarrollar su propio discurso, con una mayor

gama de matices y significados. En ambas técnicas se interpeló a los participantes por sus impresiones acerca de la organización de las sesiones, respeto por el protocolo COVID-19, idoneidad de las técnicas, recursos y contenidos formativos utilizados para la consecución de los objetivos definidos, adecuación del producto final a los objetivos de CLARA y utilidad de cara a su organización, participación y generación de espacios de confianza, y sobrevivencia de la CLAP más allá del proyecto CLARA.

3.4.4. Reunión Intermedia del Proyecto

Durante los días 26 y 27 de abril de 2021, tuvo lugar en Salamanca la reunión de seguimiento intermedia del proyecto CLARA. A este encuentro acudieron representantes de las policías locales de los municipios integrantes y representantes de las entidades socias. Durante este encuentro, cada una de las policías explicó cómo se estaba desarrollando la CLAP en los municipios adscritos, así como las principales fortalezas y obstáculos encontrados en la implementación del proyecto. Por su parte, las entidades socias realizaron un balance sobre la ejecución del proyecto y definieron una serie de recomendaciones o sugerencias a aplicar en las sesiones venideras. El documento resultante de esta reunión también constituye una de las fuentes de información y análisis de este capítulo.

4. EL DESARROLLO DE LAS CLAP EN EL MARCO DEL PROYECTO CLARA

En el momento de escribir estas páginas, Las Comunidades Locales de Aprendizaje en el marco del Proyecto CLARA se encuentra aún en desarrollo. Está previsto que las últimas sesiones de las CLAP tengan lugar entre septiembre y octubre del año en curso. Si bien, la mayoría de ellas han sobrepasado el ecuador de sesiones y horas de formación previstas. De hecho, cinco de los siete municipios han celebrado más de siete sesiones, llegando en dos casos (Getafe y Leganés) a las 10 jornadas de formación. Los resultados que arrojaemos no son, por tanto, conclusos, pero sí ofrecen una amplia y rica panorámica acerca

de cómo se está desarrollando este modelo pedagógico en el marco policial de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

4.1. LA PANDEMIA DEL COVID-19 PRINCIPAL OBSTÁCULO ENCONTRADO

Uno de los puntos comunes de todas las CLAP ha sido referir a la Pandemia del COVID-19, y a las medias sociosanitarias empleadas para la contención de ésta, como el **principal obstáculo** en el desarrollo normalizado de las Comunidades Locales de Aprendizaje. En primer lugar, y dadas las medidas de confinamiento total y parcial, bloqueo de la movilidad y restricciones de personal en ámbitos públicos y privados, la mayoría de las CLAP tuvieron que suspender durante algún tiempo la celebración de las sesiones. En algunos casos como Elche y Pamplona hasta casi un año. Esta imposibilidad de reunión durante varios meses ha sido el resultado de protocolos de contención interna de las policías locales a través de grupos burbuja. Para varias de las localidades adheridas, esta suspensión de las actividades previstas ha supuesto un retardo considerable en el desarrollo de las Comunidades. Si bien, desde el mes de abril de 2021 todas las policías han retomado con relativa normalidad la celebración de los encuentros.

No obstante, esta nueva normalidad ha implicado un bloqueo a dinámicas interactivas especialmente interesantes en estos modelos pedagógicos. Por ejemplo, la disposición en el espacio de las personas participantes, las cuales han de respetar la distancia física de seguridad, genera barreras interpersonales que no solo impiden la realización de ciertos juegos o dinámicas que requieran del contacto personal, sino que también ha podido obstruir la construcción de espacios de mayor intimidad y, por tanto, confianza. En algunas localidades estas mismas medidas sanitarias han impedido realizar visitas a centros socio-culturales, religiosos y recreativos, recomendadas para favorecer el conocimiento mutuo y las actitudes tolerantes.

También como consecuencia de este parón, algunas de las policías han realizado una planificación de las sesiones que pudiera conllevar agotamiento en los componentes. De hecho, durante la reunión intermedia del proyecto, las entidades socias ya instaron a las policías a **espaciar**

y **planificar** las sesiones para evitar la sobrecarga de los participantes y, con ello, un posible goteo de pérdidas, sobre todo de asociaciones.

Dada la avalancha de demandas por parte de grupos especialmente vulnerabilizados a raíz de la crisis socioeconómica devenida de la pandemia, algunas de las entidades integrantes también han tenido dificultades para asistir de forma regular a los encuentros de las CLAP. Aquéllas más pequeñas, con poco o sin personal contratado, han experimentado mayores obstáculos para la gestión de tiempos y recursos humanos, teniendo que hacer un ingente esfuerzo por estar presente en la celebración de las sesiones de las Comunidades.

4.2. DIFERENTES PUNTOS DE PARTIDA, DIFERENTES MODELOS DE DESARROLLO

Las diferencias en el proceso de maduración de las CLAP están directamente vinculadas con los distintos puntos de partida de las policías locales en lo referente a la lucha contra los incidentes de odio, racismo y xenofobia. Estas diferencias en las líneas de salida han condicionado, por una parte, el nivel de especialización de los contenidos formativos y, por otra parte, el desarrollo de los productos finales.

La aproximación a los conceptos de racismo, xenofobia, y especificidad de los delitos de odio en su naturaleza y tipificación penal han sido contenidos impartidos en todas y cada una de las CLAP. Si bien, desde estos contenidos algunas policías se han centrado en profundizar sobre estas realidades, planificando la agenda en base a contenidos tales como islamofobia, antigitanismo, migración o refugiados. Otras, por el contrario, han querido dar un salto cualitativo y abordar cuestiones más complejas, pero directamente relacionadas con la gestión de estas problemáticas por parte de la policía. De este modo, se han incorporado sesiones orientadas a trabajar los sesgos implícitos en la práctica policial, el desarrollo del modelo de policía comunitaria, o la asistencia a víctimas de delitos de odio. Por tanto, aquellas policías con una trayectoria en la “gestión de la diversidad” han promovido las formaciones transversales y multidisciplinarias. Mientras, las policías con menor trayectoria han buscado “sedimentar” los conocimientos básicos. No se puede hablar, por tanto, de un modelo de aprendizaje homogéneo o

uniforme, siendo la generación de **espacios de formación endógenos** un continuo en las comunidades desarrolladas (Torres, 2011).

“Me ha sorprendido muy gratamente porque el *nivelón* de las charlas, por ejemplo, con la fiscal de delitos de odio o con las investigadoras del Oberaxe, pues me ha aportado muchísimo. E-15”. [Asociación de la CLAP de Madrid]

“Sí, bueno, yo creo que a nosotros no nos han contado nada que no supiéramos ya, pero se nota que hacía falta estas formaciones entre la policía. E-8”. [Asociación de la CLAP de Getafe]

También en todas las CLAP se ha dedicado, al menos, una sesión a abordar el trabajo realizado por las asociaciones participantes. Los debates, y consensos generados en torno a problemáticas específicas de cada localidad también han sido un denominador común. Además, en todos los casos, podemos hablar de una relación de temáticas suficientemente plural y diversa, coherente con los objetivos del proyecto.

Respecto a las prácticas educativas implementadas una cierta **uniformidad en los métodos pedagógicos**. A parte de las exposiciones o ponencias de las personas expertas invitadas, las dinámicas se centran en demasía en los debates plenarios, en detrimento de otros recursos más adecuados para favorecer la dialogicidad y el conocimiento mutuo como, por ejemplo, las tertulias dialógicas. Y ciertas actividades, como los relatos o experiencias de vida, se han explotado de forma insuficiente. El trabajo en grupo reducidos a la hora de trabajar el producto o en otras actividades, también ha sido un recurso frecuentemente, aunque no siempre bajo los parámetros recomendados. En las plantillas de observación de las sesiones se puede apreciar que, en la mayor parte de las ocasiones, las personas facilitadoras han conformado los grupos de forma aleatoria, agrupando a las personas próximas en el espacio, y no priorizando elementos tales como el equilibrio de género o la relación de entidades.

No obstante, hay que resaltar que los participantes exponen un alto grado de satisfacción con los contenidos y actividades desarrolladas, valorando de forma especialmente positiva la contribución de estas dinámicas a la generación de conocimiento mutuo. Con mucha frecuencia, y en el sentido que apunta la literatura (Wilson y Rider, 1999; Aubert et al., 2008; Díaz-Palomar y Flecha, 2013; Antón, 2020), el trabajo

en grupos reducidos promueve la **empatía, derriba prejuicios bidireccionales** y lucha contra los estereotipos existentes en unos y otros grupos.

4.3. DESARROLLO ERRÁTICO DE LOS PRODUCTOS FINALES

En cada una de las CLAP se ha optado por la consecución de diferentes proyectos comunes, es decir, productos finales. Uno de los productos seleccionados, común a todas las comunidades, es un **manual/protocolo de intervención policial** que sirva de guía a las policías en la identificación de incidentes o delitos relacionados con el odio y la discriminación, la adecuada forma de abrir diligencias sobre los mismos, y los indicadores de polarización. Aunque tiene funciones comunes a todas las CLAP, este manual adquiere matices diferentes. Algunas CLAP han optado por desarrollar en el manual estrategias de prevención local y comunitaria, en otros casos, se hacen más hincapié en la primera asistencia a víctimas de estos delitos. No obstante, en todos los casos, el índice de contenidos adquiere la singularidad de las elecciones tomadas a nivel local (Torres, 2011).

El resto de los productos seleccionados varían de unas comunidades a otras. En unos casos se ha optado por el diseño de **planes de formación** específicos para la policía local en materia de racismo, xenofobia y delitos de odio (caso de Málaga). En otras localidades -Málaga, Elche y Pamplona- un segundo producto se ha orientado a la creación de un grupo u **oficina específica de delitos de odio y gestión de la diversidad**, que toma diversos calificativos: subgrupo de diversidad y odio (Málaga), Oficina de gestión de la diversidad (Elche) y especialización de agentes en delitos de odio (Getafe). En otros casos, se ha optado por desarrollar planes y estrategias de cooperación con entidades y asociaciones del tercer sector a través de mesas técnicas de trabajo (caso de Leganés), y a través de listados de recursos de asociaciones en casos en los que sea necesaria la derivación (Pamplona). Desde un enfoque más especializado, y siguiendo la experiencia de Bradford, la CLAP de Madrid se ha propuesto formar **agentes enlace** en cada unidad de distrito para recoger incidentes racistas y xenófobos y hacer de nexo con la Unidad de Gestión de la Diversidad, ya existente en la policía local del municipio.

El desarrollo y planificación del producto final presenta, hoy en día, un desarrollo muy desigual entre las CLAP. En primer lugar, debemos mencionar que no en todas las CLAP la elección de prioridades e inducción al sueño se llevó a cabo en las primeras sesiones, tal y como lo estipula la guía metodológica (Antón, 2020). Este es el caso de Fuenlabrada, Getafe y Leganés. En estas CLAP, la selección del proyecto común se realizó varias jornadas después del inicio del proyecto. Esto ha conllevado un desarrollo más estanco e irregular de los productos. En Leganés, de hecho, el abordaje de éstos ha tenido lugar en la recta final del proyecto (en la 8ª sesión). En las actas y durante la reunión intermedia, las personas facilitadoras justificaron esta retardada planificación del producto por las acuciantes necesidades de formación de los integrantes de las CLAP; los cuales habrían demandado un proceso formativo más amplio y exhaustivo. Reconociéndose la flexibilidad y adaptación ecológica que las Comunidades Locales de Aprendizaje han de contemplar (Orellana, 2002; Torres, 2013, Antón, 2020), es una realidad que podemos considerar adecuadamente gestionada. Si bien, el exceso de horas de formación “convencional”, en base a ponencias de personas expertas y en detrimento del trabajo conjunto sobre el producto, también ha conducido al desarrollo de un modelo pedagógico menos interactivo de lo deseado.

En algún caso, la irregularidad del trabajo sobre los productos llega a tal extremo que ni siquiera los participantes de la CLAP saben sobre qué producto o productos han de trabajar. Este es el caso de Getafe, pues varias de las personas a las que se entrevistó afirmaban no conocer ni saber nada acerca del producto final elegido.

En el lado opuesto encontramos a Madrid. Esta CLAP es el ejemplo perfecto de una metódica planificación del producto a lo largo del tiempo. En esta CLAP se ha trabajado el producto en todas las sesiones con un apéndice guiado de temáticas y dimensiones a abordar y, además, ha organizado la agenda de ponentes de acuerdo con el trabajo sobre los productos finales. Ello ha permitido, primero, que las personas participantes asuman un mayor grado de compromiso con el desarrollo del proyecto común (Wilson y Ryder, 1999; Orellana, 2001; Aubert y García, 2001; Aubert et al., 2008); segundo, mayor familiarización en la toma conjunta de decisiones y entre actores con diferentes recursos y posicionamientos (Orellana, 2001; Aubert et al., 2008);

tercero, que las demandas, necesidades y reivindicaciones de las diferentes partes sean escuchadas, debatidas e integradas en los productos.

Aunque con mayor retardo en las sesiones, también cabe destacar el buen ritmo en el desarrollo de los productos de las CLAP de Pamplona y Málaga. En el caso de Málaga incluso se están desarrollando ambiciosos proyectos de formación con la expectativa de integrarlos a nivel curricular para toda la plantilla de policía local de la Comunidad Andaluza.

Si bien, una reiterada falta de adecuación con las pautas de la guía metodológica se relaciona con las *comisiones de trabajo*. Salvo en un caso, Málaga, el trabajo sobre los productos no se está desarrollando a través de comisiones de trabajo con tareas específicas asignadas, sino que, habitualmente, se ha optado por la creación aleatoria de pequeños grupos de trabajo cambiantes de unas sesiones a otras. Ello está generando un exceso de carga de trabajo sobre las personas facilitadoras que, viendo que el tiempo corre, asumen tareas que debieran ser repartidas de forma equilibrada entre todas las personas participantes.

5. CONCLUSIONES

A pesar del notable obstáculo que ha supuesto la pandemia del COVID-19, y aun con cierta falta de adecuación a los principios rectores de las Comunidades de Aprendizaje, el desarrollo de las CLAP en el marco del proyecto CLARA está siendo notablemente satisfactorio. Si bien, este alto grado de satisfacción trascienden las particularidades mecánicas que definen este modelo de aprendizaje. Con frecuencia, las personas integrantes celebran las CLAP como un novedosos e inusual espacio de encuentro. La disposición de ámbitos de confluencia, conocimiento y debate, por sí misma, supone un punto de inflexión en el modelo comunicativo y relacional de estos agentes sociales. El trabajo conjunto y coordinado en aras de conseguir un proyecto común, también, en sí mismo, conlleva a una transformación en las prácticas de toma de decisión, diseño e intervención comunitaria. Además, el solo hecho de contar con recursos sociales (contactos) en grupos con una histórica y tensa relación con la policía, ha permitido desplegar otras estrategias de acción más orientadas a la mediación y a la prevención (a través de los

nuevos contactos) que a la usual metodología de contención o represión.

Por otra parte, las actividades desarrolladas, especialmente el trabajo sobre los productos finales, aun adoleciendo ciertas carencias metodológicas, tiene un impacto directo sobre la mejora de la convivencia y gestión de la diversidad. Al ser estos productos resultado de la discusión y acuerdo entre policías, entidades gubernamentales, y entidades comunitarias, se garantiza el equilibrio de fuerzas y sinergias en la intervención policial, fomentando, así mismo, la confianza bidireccional entre los agentes sociales. Por otro lado, permite desplegar modelos de intervención más garantistas para los diferentes actores implicados, mejorar la atención a las víctimas, y generar marcos de mayor certidumbre en el tejido social y comunitario.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía (2014-2020) de la Unión Europea REC-AG-2018/REC-RRAC-HATE-AG-2018 GA 847508

7. REFERENCIAS

- Antón, C. (2020). Guía metodológica sobre las Comunidades Locales de Aprendizaje (CLAP) contra el racismo, la xenofobia y los discursos de odio.D.2.1. 10
- Aubert, A. y García, C. (2001). “Interactividad en el aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2013). “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 19-30.
- ECRI (2007). *General Policy Recommendation N°11 on combating racism and racial discrimination in policing* – adoptada el 29 de junio de 2007.
- FRA (2016). *Formación de las fuerzas de seguridad del estado basada en los derechos fundamentales Manual para formadores de las fuerzas de seguridad del estado*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Union Europea

- Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Chile: ICIRA.
- (1977). *La educación como práctica de la libertad* (45e ed.) México: Ed. Siglo veintiuno editores.
- Gardner, H. (1998) [1983]. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Orellana, I. (2002). “La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental”. En L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (Ed.), *Textos escogidos en educación ambiental de una América a otra* (pp. 221-232). Quebec, EREUQAM-EDAM
- OSCE (2006). *Recommendations on Policing in Multi-Ethnic Societies*. La Haya: OSCE High Commissioner on National Minorities.
- (2018). *Formación de coaliciones para la tolerancia y la no discriminación una guía práctica*. Varsovia: OIDDH.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wilson, B. y Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities: an alternative to designed instructional systems*. Universidad de Colorado at Denver [En línea]. <http://www.cudenver.edu/~mryder/dcl.html>.

B. ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS PRÁCTICAS

LA ATENCIÓN A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD MOTORA A TRAVÉS DE LA DANZA COMO TERAPIA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

LAURA ARMAS JUNCO
Universidad de Burgos

MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La discapacidad es una condición del ser humano que abarca las deficiencias (afectan a una estructura o función corporal), limitaciones de la actividad (dificultades para ejecutar acciones o tareas) y restricciones de participación de una persona (dificultades para relacionarse y participar en situaciones vitales). Considera por una parte los factores contextuales, tanto ambientales como personales, y, por otra parte, el funcionamiento y discapacidad, distinguiendo entre las antes llamadas “deficiencias” de funciones y estructuras corporales y las limitaciones en las actividades (antes discapacidades) y en la participación (antes minusvalías).

La discapacidad motora es un grupo de alteraciones transitorias o permanentes que afectan al sistema muscular, óseo, espinal o cerebral. Según Linares (2001) y Parra, y Luque-Rojas (2013), es un estado de limitación en la movilidad o comunicación, debido a la interacción entre factores individuales (dificultades por un inferior funcionamiento del sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso) y aquellos derivados de un contexto menos accesible o no adaptado. La discapacidad motora está relacionada con un daño en el sistema neuro músculo esquelético y conlleva problemas manipulativos, de movilidad, desplazamiento o control postural. No tiene por qué estar afectado el sistema nervioso central (SNC) y, por tanto, no se asocia a discapacidad intelectual. Las

personas afectadas por discapacidad motora presentan una clara desventaja en su aparato locomotor, determinada por limitaciones posturales, de desplazamiento, coordinación y manipulación, pudiendo integrar dos o más de estas áreas. Además, en ocasiones existen otras alteraciones: sensoriales, perceptivas y del lenguaje, teniendo conservada la capacidad intelectual en un porcentaje alto (Peñañiel, 2001).

Puede producirse por lesión o por enfermedad del SNC o del aparato locomotor (huesos, músculos o articulaciones). Supone la restricción, limitación o incapacidad para realizar ciertas actividades. También puede afectar a la atención, percepción, memoria, lenguaje y razonamiento.

Los movimientos incontrolados, las dificultades de coordinación, el alcance limitado, la fuerza reducida, el habla no inteligible o los problemas en la psicomotricidad fina y gruesa son algunas consecuencias de la discapacidad motora.

La discapacidad motora más frecuente es la Parálisis Cerebral (PC), un grupo de trastornos permanentes del movimiento y de la postura producidos por problemas de desarrollo, maduración y lesiones del SNC (Basil, 1999). La PC afecta al movimiento y postura y puede estar acompañada de otras alteraciones. El grado de discapacidad está determinado por la intensidad y el momento concreto en que se produce la lesión. Los problemas de movimiento y coordinación asociados con la PC incluyen: variaciones en el tono muscular, espasticidad, ataxia, temblores, movimientos involuntarios, dificultad para comer, etc.

Pueden originarse diferentes tipos de discapacidad motora según el momento en que se produce (prenatal, perinatal o postnatal). La PC también se puede clasificar según la zona del cuerpo afectada, la funcionalidad o la afectación motora (Figuras 1 y 2).

Cuando la PC es leve (30% afectado), la persona puede caminar, hablar y no necesita ayuda para las actividades de la vida diaria (AVD). Si la PC es moderada (afectado del 30 al 50%), la persona presenta problemas de comunicación, de integración en AVD y posiblemente déficits cognitivos. Con la PC severa (afectado entre un 50 y un 70%), hay impedimentos motores, intelectuales y/o sensoriales. En el caso de PC

grave está afectado entre el 70 y el 100% en todas las áreas de desarrollo, tiene poca conexión ambiental y severos problemas asociados.

En el ámbito internacional, se establecieron cinco niveles de afectación relacionados con la movilidad general de las personas con PC (Palisno et al., 1997) (Tabla 1).

En función del modo en que afecta al tono muscular, la PC puede ser: isotónica (tono muscular normal), hipertónica (aumento del tono muscular), hipotónica (disminución del tono muscular) o variable (varía el tono muscular) (Madrigal, 2004).

Cuanto más difundido está el daño cerebral, mayores son las áreas que presentan disfunción. Se pueden presentar secuelas físicas, perceptivo-motrices, sensoriales, cognitivas y/o psicosociales (Wengrower, y Chai-klin, 2008):

- Secuelas físicas: la extensión y gravedad del deterioro dependen de la localización y la dimensión del daño cerebral.
- Secuelas perceptivo-motrices: problemas potenciales perceptivo-motriz y de la orientación y evaluación espacial, coordinación óculo-manual, discriminación derecha-izquierda, percepción de la profundidad, escotomas del campo visual y esquema corporal.
- Secuelas sensoriales: pérdida o disminución del sentido del tacto, dolor, presión o temperatura. También se puede observar una sensibilidad mayor a estos estímulos.
- Secuelas cognitivas: dificultad para mantener la atención durante un tiempo prolongado y trastornos del aprendizaje.
- Secuelas psicosociales: comportamiento agresivo, deficiente gestión del estrés, depresión, labilidad emocional e impulsividad.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) ha realizado tres macroencuestas: la Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías en 1986, la Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud en 1999 y la Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y

situaciones de dependencia en 2008. De la cuarta, Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia, llevada a cabo en 2020, aún no se han hecho públicos los resultados, según publica el INE en su portal web. El último estudio publicado en 2008 con cifras de 2007 arrojaba cifras en España de más de 3,8 millones de hombres y mujeres con discapacidad, lo que suponía casi el 9% de la población (INE, 2008). La tasa de población (por 1.000 habitantes) que tiene diagnosticada PC en Castilla y León era entonces de 1,83 personas, 1,55 varones y 2,10 mujeres.

Aunque el daño de la PC no puede revertirse, existen tratamientos que ayudan a mejorar distintas funciones y ajustes en los sistemas nervioso y musculoesquelético de quienes la padecen. Santucci de Mina (2010) sostiene que las intervenciones más frecuentes con PC son: terapia física, terapia ocupacional, musicoterapia, tratamiento del habla y del lenguaje (fonoaudiología), apoyo psicológico y adaptación del currículo para el aprendizaje escolar. Entre las intervenciones con terapias físicas, se encuentran los programas con Danza Movimiento Terapia.

La Danza Movimiento Terapia (DMT) es una disciplina que promueve la integración emocional, cognitiva, física y social de las personas que busca combinar la expresión verbal, el movimiento y el juego creativo. La DMT es un modelo de intervención psicoterapéutica que se fundamenta en la investigación sobre la comunicación no verbal, la psicología y los diferentes sistemas de análisis del movimiento.

La DMT es una de las modalidades de Terapias Artístico-Creativas, definida por la Asociación Española de Danza Movimiento Terapia (ADMTE) como: “el uso psicoterapéutico del movimiento dentro de un proceso que persigue la integración psicofísica del individuo” (ADMTE, 2020).

Para la Asociación Americana de Danzaterapia es “el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración emocional, cognitiva, física y social del individuo” (Ritter, y Low, 1996). Se desarrolló a partir de: *a*) el Método Laban de Análisis Corporal (LMA); *b*) el Movement Psychodiagnostic Inventory (MPI); y *c*) el Perfil de Movimiento de Kestenberg.

En personas adultas, tanto con PC como sin PC, la danza como terapia puede orientarse hacia la búsqueda del bienestar, reducción de ansiedad, liberación de sentimientos negativos (tristeza o soledad) y disfrute emocional. Además, cumple una función de relación social al ser una actividad que requiere el contacto con otras personas.

El uso terapéutico del movimiento y la expresión corporal consiste en que cuerpo y mente interactúen para promover el bienestar personal liberando emociones y sentimientos, y desarrollando a través de nuevas formas de expresión, áreas cognitivas y sociales.

Es una disciplina abierta y en constante evolución con distintos enfoques provenientes tanto del campo de la danza como de las psicoterapias. A través de la danza se activan las 3 dimensiones: mental, corporal y emocional, en donde el movimiento no es algo codificado ni rígido. La DMT genera diferentes posibilidades de socialización en función de cómo se relaciona la gente y cómo establece esos vínculos, siendo fundamental el autoconocimiento en función de las relaciones con el otro.

Desde hace unas décadas, el nombre de Danza Movimiento Terapia reemplazó al de danzaterapia, si bien es habitual el uso indistinto de ambos términos, a pesar de que existen matices que los diferencian.

Aunque la arteterapia también es una intervención habitual con personas con enfermedades y discapacidades, entre las terapias más utilizadas con pacientes con PC se encuentran la física y la musicoterapia (Santucci de Mina, 2010). La DMT está relacionada con ambas y en general con el conjunto de intervenciones que emplean el movimiento con fines terapéuticos (cinesiterapia).

La expresión corporal reconoce el cuerpo y el movimiento como elementos de expresión y comunicación. La danza ayuda a desarrollar la comunicación a través del lenguaje no verbal: actitudes, posturas, gestos y movimientos. Esta forma de comunicación artística permite a las personas desarrollarse de manera integral a nivel físico, cognitivo, intelectual, afectivo, emocional y social, en donde el movimiento rítmico musical y la melodía invitan al movimiento muscular.

Según Bosco (2000) una de las características básicas de la danzaterapia es que es inclusiva. Aunque en los últimos años se viene empleando el término *Danza Inclusiva*, ha habido muchas otras denominaciones para referirse a la integración social de personas con discapacidad (también llamada diversidad funcional) a través de la danza. Entre los términos más utilizados destacan: “Danza Inclusiva”, “Danza Integrada”, “Danza para personas con capacidades diversas”, “Artes Escénicas en la Diversidad”, “Diversátil”, “Danza en la diversidad”, “Danza y Discapacidad”, “Artes escénicas y Discapacidad”, “Artes en la inclusión”. Por ejemplo, Koppers utiliza expresiones como “Clase de danza accesible físicamente”, “Grupo integrado físicamente” y “Espacios de danza físicamente integrada” (Koppers, 2013).

El potencial terapéutico de la DMT se basa en la utilización de la improvisación como un medio de expresión simbólica de sentimientos y emociones. La improvisación mejora la creatividad, aumenta la expresividad, desarrolla la imaginación, así como una mayor conciencia corporal e interacción con las demás personas. También ofrece la posibilidad de descubrir nuevos movimientos con diferentes articulaciones.

Existen dos enfoques en la práctica de la DMT: el enfoque psicoterapéutico, basado en el modelo de la psicología clínica (específicamente en la psicoterapia), desarrollándose con la orientación del terapeuta, y el arteterapéutico, enfoque basado en “el valor terapéutico del movimiento en sí como manifestación lúdica y artística”. Supone que producir arte es terapéutico en sí mismo (Fischman, 2005).

Ha habido a lo largo de los últimos años distintas corrientes inclusivas dentro de la danza que proponen técnicas específicas de DMT adaptada a colectivos de personas con discapacidad física. Entre ellas, se puede destacar el Contact Improvisation, una danza escénica y social que se fundamenta en su accesibilidad para cualquier persona, más allá de alguna posible limitación, característica o cualidad física. Potencia la diversidad de las personas que bailan desde el punto de vista de la habilidad, la capacidad o discapacidad, la edad y el género (Pallant, 2006). Esta técnica de danza posmoderna surge en Estados Unidos en los años setenta. El Contact Improvisation es una danza que explora e investiga el movimiento a través de la improvisación. Actualmente, es una de las

técnicas más utilizadas en la danza contemporánea. Tiene un carácter abierto y multidisciplinar. Es una forma alternativa de comprender la proximidad intercorporal.

La DMT se usa como tratamiento terapéutico y de apoyo para disminuir los trastornos funcionales y los síntomas de estrés muscular en la PC. Estas terapias se usan generalmente de manera conjunta para obtener el efecto máximo como parte de un plan de tratamiento integral. Sin embargo, los beneficios de la DMT no han sido tratados como objeto de estudio en la PC de personas adultas, por lo que esta novedad suscita mayor interés. El trabajo que se presenta pretende proporcionar un mayor entendimiento de lo que la DMT puede aportar a personas con PC durante la etapa adulta, a través del diseño, desarrollo y evaluación de un programa de intervención basado en la DMT.

La DMT contribuye a la prevención primaria, secundaria y terciaria (prevención, asistencia y rehabilitación). También reconoce el potencial terapéutico del proceso creativo de la danza en donde no se concibe el movimiento como una actuación escénica, sino como una expresión simbólica de sentimientos e inquietudes. La danza es una acción motriz que responde a sensaciones internas o a la percepción de estímulos externos. La DMT considera que la danza es terapéutica por naturaleza debido a sus aspectos psicofísicos. Los 3 principios básicos de la DMT son: 1) la concepción del ser humano como unidad indisoluble cuerpo-mente; 2) el potencial terapéutico del proceso creativo por medio de la danza y el movimiento, y 3) el trabajo que se realiza dentro del marco de una relación terapéutica (Wengrower, y Chaiklin, 2008).

Los principales beneficios que puede aportar la DMT a personas con PC son: lograr mayor autonomía y autoestima; establecer o mejorar relaciones sociales; desarrollar en la medida de lo posible, movimientos que faciliten la coordinación; permitir expresar sentimientos y emociones a través del movimiento y los gestos; tomar conciencia de sensaciones internas y percibir estímulos externos; favorecer el desarrollo psicomotor y socio-afectivo; y mejorar las funciones intelectuales, emocionales y motoras del individuo.

Se plantean como objetivos generales: (1) Mejorar el bienestar físico y emocional de personas con PC a través de la DMT; y (2) Evaluar los efectos de un programa de intervención, desde la DMT, para personas afectadas por la PC.

Estos objetivos se relacionan con los principales beneficios que genera la danza en las personas con PC, que son: desarrollo de la consciencia corporal; desarrollo de la empatía, la escucha y la aceptación; desarrollo de la expresión y la creatividad; desarrollo de habilidades sociales; y fomento de la autoestima y la integración.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN DMT

La DMT es una experiencia de socialización; además activa al individuo y contribuye a una mejor comprensión de su cuerpo y de sí mismo, así como la comunicación de ideas y emociones y ocuparse de la dinámica de grupo. Antes incluso de la sesión, el hecho de ser invitado a participar, de decidir asistir o no y de expresar esa decisión, permite la puesta en juego de toda una serie de procesos mentales y sociales. La DMT se centra en la importancia de las emociones, así como en las formas de expresión facial y corporal. Reconoce el potencial terapéutico del proceso creativo de la danza y de la improvisación. El movimiento ya no se concibe como una actuación escénica, sino como una expresión simbólica de sentimientos e inquietudes (Wengrower, y Chaiklin, 2008).

La práctica regular de DMT, como actividad física, es una forma de mejorar la calidad de vida de la población en general, aunque este estudio se centró en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa dirigido a personas mayores con PC con una afectación funcional leve (30% afectado) o moderada (afectado del 30 al 50 %) institucionalizadas en una asociación de PC, que incluye elementos diversos de Contact Improvisation.

Los *objetivos* del programa son:

- Adquirir una mayor consciencia corporal.
- Fomentar la integración mediante la participación en actividades físicas.

En las sesiones de DMT con personas adultas con PC, se busca combinar la expresión verbal, la comunicación no verbal, el movimiento y el juego creativo.

La *metodología* utilizada en las actividades es activa y participativa. Se utiliza el movimiento como una herramienta psicoterapéutica para conseguir la integración psicofísica (cuerpo-mente) de las personas con PC.

En las sesiones de DMT con personas adultas con PC, se busca combinar la expresión verbal, la comunicación no verbal, el movimiento y el juego creativo. Se proponen ejercicios de danza, imitación, improvisación y creación tanto individuales como grupales, y se adaptan según el grado y zona de afectación de la persona con PC. En determinados casos, los ejercicios se plantean de manera asistida.

Se temporaliza el programa de DMT para doce semanas con tres sesiones semanales en días alternos de 60 minutos cada una durante un trimestre. El primer día y el último se destinará a pasar el pretest y el postest a los participantes.

Chace (1953) propuso las sesiones de DMT con las siguientes partes: Check-In, Calentamiento, Transición-Proceso y Check-Out. Después del Check-In o antes del Check-Out, puede hacerse relajación, si se considera necesario.

La sesión de DMT puede tener una estructura general con cinco fases diferenciadas:

- Toma de consciencia del estado psicofísico de la persona.
- Calentamiento. Puede ser guiado utilizando diferentes músicas.
- Diferentes temáticas más o menos dirigidas según el momento del proceso psicoterapéutico.
- Reflexión (expresada de manera oral o escrita) de la experiencia creativa.
- Cierre. Fin de la sesión.

En este programa se plantean las sesiones con la siguiente estructura:

Calentamiento y toma de consciencia (10 minutos).

Teniendo en cuenta las limitaciones físicas, se empieza por gestos o acciones aisladas de distintas partes del cuerpo partiendo de un movimiento no locomotor hasta llegar a acciones motrices más coordinadas. El propósito del calentamiento es organizar el cuerpo, estimular los procesos cognitivos, facilitar la conciencia y la interacción. Se trabajan este tipo de ejercicios:

- Ejercicios de estiramiento y movilidad articular para preparar los músculos y articulaciones, empezando desde la cabeza hasta llegar a los pies. Movimientos de cuello (gestos de “no” y “sí”), estiramiento lateral de hombro, rotación de brazos hacia adelante con los dos brazos a la vez, elevación de brazos alterno, rotación de cadera intentando hacer círculos, punta de los pies, cuádriceps, zancada lateral, rotación de rodillas, gemelo.
- Ejercicios aeróbicos para elevar la temperatura corporal de los músculos según las posibilidades físicas.

Desarrollo temático DMT (30 minutos).

DMT con movimientos libres tanto individuales como de coreografía. Los movimientos son más globales y rítmicos, pudiendo apoyarse en otra persona o en una silla o andador. Es una fase de mayor libertad, más creativa, en la que se emplea la improvisación con música o vídeos. Los ejercicios que se proponen son:

- Ejercicios basados en técnicas de danza realizados por imitación (aprendizaje por modelado) que ayuden a inhibir patrones anormales de movimiento, mejorar el tono muscular, el rango de movimiento (ROM), fuerza, coordinación y equilibrio siguiendo la música propuesta.
- Ejercicios de rango de estiramiento que aumenten el rango de movimiento (ROM) que prevengan contracturas debidas a la espasticidad y ayuden a mantener la movilidad de las articulaciones.

- Ejercicios de resistencia progresiva que aumenten la fuerza de los músculos extensores de la rodilla; y de entrenamiento postural y control motor.

Cierre: enfriamiento, relajación y reflexión (10 minutos).

Período de reposo para reflexionar sobre la sesión y recapitarla. Incluye control de respiración y técnicas de relajación con movilizaciones pasivas como:

- Ejercicios de relajación de las extremidades inferiores y superiores en la postura que se encuentren más cómodos (tumbados o levantados).
- Ejercicios de relajación de los músculos respiratorios y faciales: masajes en hombros, cuello, girar la cabeza cogiendo el mentón, etc.

Las técnicas de relajación y respiración facilitan la conciencia sensoriomotriz, consolidan la imagen corporal y estimulan la concentración y la reflexión. (Wengrower, y Chaiklin, 2008).

También se aprovecha este momento final para pensar y deliberar a partir de preguntas (¿Qué les ha parecido? ¿Qué mejorarían? ¿Qué les ha aportado?), pudiendo compartir con los demás sus sentimientos y sensaciones después de la sesión.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Se plantea un estudio controlado con medidas pretest-postest en relación a un programa de intervención de doce semanas de duración, basado en DMT para adultos con PC. Los criterios de selección de la muestra son: *a)* edad adulta, *b)* usuarios/as de una asociación de PC, *c)* afectación funcional leve o moderada.

Se establece un único grupo experimental de intervención, ya que es complicado lograr una muestra suficientemente numerosa y de características similares con una ratio de asignación 1:1 entre ellos como para

poder formar dos grupos y que el otro fuera el grupo control (León, y Montero, 2015). Por tanto, se aplica un tipo de diseño pre y postest de un solo grupo sobre el que se ha realizado una observación antes (O1) y otra después (O2) de la intervención (X). Como solo se aplica a un grupo, no existe variable de asignación (NE) (Tabla 2).

Se espera que como consecuencia de la intervención con 12 sesiones de DMT (variable independiente) los valores de O₂ sean distintos a los de O₁.

2.2. PARTICIPANTES

Se realiza una investigación por objetivos a través del diseño y puesta en práctica de un programa de intervención a través de la danza como terapia, con 8 participantes, 6 hombres y 2 mujeres con una afectación funcional leve o moderada, usuarios/as de una asociación de personas con PC de Castilla y León, con edades comprendidas entre los 35 y los 65 años.

2.3. INSTRUMENTOS

Como instrumentos de recogida de datos se utilizan: 1) un registro de observación de análisis del movimiento (ROAM) fundamentado en la Teoría de Rudolf Laban (1879-1958, bailarín y coreógrafo de danza moderna húngaro) que valora 5 dimensiones: Cuerpo, Espacio, Dinámica, Relaciones y Acción. Este modelo de registro (ROAM) fue utilizado el primer y último día (pretest, postest); 2) grabaciones de diferentes momentos de las sesiones para valorar la evolución anímica, social y física de los 8 participantes con PC leve o moderada; y 3) un cuestionario de autopercepción en relación al estado anímico, físico y las relaciones sociales tras las sesiones de DMT.

2.4. PROCEDIMIENTO

En una reunión inicial se informa sobre el propósito del estudio, se solicita la colaboración para participar en el programa comprobando previamente la ausencia de contraindicaciones médicas que desaconsejen realizar la actividad de DMT.

El programa es desarrollado en la primavera de 2018 por un Educador Social con conocimientos de danza y personas voluntarias de la Escuela Profesional de Danza. La función del Educador Social en este programa consiste en organizar la actividad y los recursos humanos y materiales para dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de vida de personas con PC. Entre los campos de actuación del Educador Social, se encuentra la discapacidad motora, el bienestar y la inclusión. Su intervención con este colectivo es pertinente porque la propuesta cumple una labor social inclusiva a través de la normalización de la práctica de la danza, y genera un bienestar físico y mental.

Para evaluar si la DMT producía cambios en los adultos con PC se grabaron las sesiones y se registraron los resultados en el pre y postest para comparar y valorar si había evolución tras la intervención. La evaluación de los logros obtenidos en relación con los objetivos propuestos es global y se tuvo en cuenta tanto la valoración del Educador Social y de las personas voluntarias de la Escuela Profesional de Danza que aplicaron la intervención, como la de los participantes de la misma. El programa fue evaluado en su totalidad en 2019.

4. RESULTADOS

Las mejoras que se tomaron como referencia para determinar si las sesiones de DMT produjeron beneficios en los participantes, se centraron en valorar tanto el estado anímico y la relación social, como la parte física basada en el ROAM.

Los resultados del ROAM en cada una de las dimensiones analizadas fueron los siguientes:

Dimensión: cuerpo

- **Pretest:** equilibrio y enraizamiento inestable. 7 de los 8 usuarios están en silla de ruedas (87,5%). El uso del cuerpo en la parte superior es mejor que en la parte inferior en 5 de los 8 usuarios (62,5%). Hay 2 (25%) que tienen la parte superior e inferior del cuerpo con la movilidad inestable. El participante

que no está en silla de ruedas muestra una organización y uso del cuerpo estable (12,5%).

- **Posttest:** no hay cambios en esta dimensión. La organización y uso del cuerpo es la misma en todos los usuarios.

Dimensión: espacial

- **Pretest:** en la totalidad de los usuarios la kinesfera personal y general es pequeña. Los movimientos son pequeños por las limitaciones físicas.
- **Posttest:** en 5 de los 8 usuarios (62,5%) la kinesfera personal y general es mediana coincidiendo con las personas cuya parte superior es mejor que la inferior. En los otros 3 usuarios (37,5%) la kinesfera personal y general es pequeña. Se observan movimientos de mayor amplitud.

Dimensión: dinámica

- **Pretest:** dinámicas con predominancia libre en 5 de los 8 usuarios, uso de los espacios de manera indirecta en 7 de los 8 casos (87,5%) y directa en uno de los participantes (12,5%). Peso del cuerpo ligero en la ejecución de los movimientos con tendencia sostenida.
- **Posttest:** todos los usuarios utilizan dinámicas libres de movimiento. No hay cambios en el uso de los espacios. Peso del cuerpo ligero pero la ejecución de los movimientos tiene tendencia súbita (movimientos más enérgicos y rápidos).

Dimensión: relaciones

- **Pretest:** se observa alguna vez contacto visual con el Educador Social mientras que el resto de los usuarios lo mantienen casi siempre entre ellos. No hay contacto físico con el Educador Social ni con el resto de personas. La comunicación no verbal con el Educador Social y a nivel grupal es buena.

- **Posttest:** casi siempre se observa contacto visual con el Educador Social y siempre con el resto de los usuarios. Todos los usuarios tienen contacto físico con el Educador Social ya que muchas veces tiene que guiar los movimientos cogiendo las diferentes partes del cuerpo de la persona afectada con PC. En 6 de los 8 usuarios (75%) se observa casi siempre contacto físico entre ellos. En 2 de los 8 usuarios hay siempre contacto físico (25%). La comunicación no verbal es muy buena en todos los casos.

Dimensión: acción

- **Pretest:** en el ROAM las acciones son: presionar, dar latigazos leves, dar puñetazos, flotar o volar, retorcerse, dar toques ligeros, hendir el aire y deslizarse. No se aprecian estas acciones en ningún caso.
- **Posttest:** no se observan las acciones del ROAM.

Resultados de las grabaciones:

De la observación y análisis de las grabaciones de las sesiones se desprende una evolución del esquema corporal en los participantes. Se aprecian mejoras en el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras, en la comunicación no verbal, en el estado anímico y en las relaciones sociales.

Resultados del cuestionario de autopercepción:

En cuanto a los participantes, en la última fase de cada una de las sesiones (reflexión y cierre) se les pidió que manifestasen sus impresiones sobre la misma, a través de un cuestionario que sirvió para valorar el proceso. En el cuestionario aparecían una serie de afirmaciones formuladas en primera persona y al lado el dibujo de un semáforo. Ejemplo: *Soy capaz de percibir e identificar las diferentes emociones y sentimientos y expresarlas a través de la danza y el movimiento.* Tenían que colorear en verde, naranja o rojo según considerasen en lo que se veían mejor, estaban en proceso de mejorar o tuvieran dificultades. Los

usuarios requirieron ayuda para su cumplimentación. De estos cuestionarios se extrae que se valoran mejor al expresar emociones positivas y negativas a través de la danza y el movimiento, se ven integrados en el grupo, prestan atención a las señales emocionales que transmiten las otras personas y disfrutan improvisando movimientos libres a través de la danza. Todos los usuarios manifestaron estar en proceso de mejorar el prestar atención a las señales emocionales que transmitían las otras personas, así como percibir las diferencias existentes entre la comunicación verbal y no verbal. La mayor dificultad de todos los usuarios fue el ser capaz de utilizar todas las partes de su cuerpo al realizar movimientos ya que al estar en silla de ruedas no es posible.

5. DISCUSIÓN

Aunque los cambios en la organización y el uso del cuerpo se ven limitados por las propias condiciones físicas de los usuarios, se observan mejoras físicas y emocionales evidenciadas en la utilización de dinámicas más libres, con movimientos de mayor amplitud, fortalecimiento de la comunicación no verbal incrementándose el contacto visual y físico y mayor consciencia corporal. Tras la intervención de DMT los sujetos manifestaron que había mejorado su estado anímico y sus relaciones sociales.

Al tratarse de un diseño de carácter intrasujeto, la validez interna y externa es limitada en cuanto a establecer argumentos de causalidad sobre la intervención de DMT. La validez interna se vio afectada por:

- La historia, maduración o evolución natural, es decir, las sesiones de DMT pueden coincidir con mejorías y no ser su causa, ya que, entre el pre y postest, han ocurrido otros sucesos.
- La regresión estadística o regresión a la media, entendida como la tendencia de los individuos que tienen un valor elevado de una variable a obtener valores más próximos a la media cuando esa variable se vuelve a medir (efectos techo o suelo).

- El efecto Hawthorne, o respuesta inducida al saber los participantes que son objeto de estudio.
- El efecto placebo: la mejoría que sienten las personas con PC sobre las que se interviene, puede no ser una consecuencia específica de la DMT.

Se produjeron cambios tras la intervención, pero no se pueden generalizar los resultados. No se puede asegurar que sean debidos a la intervención o a otros factores no controlados.

El control de las variables individuales y el escaso número de participantes para llevar a cabo la investigación, hacen que se considere este diseño como el método más adecuado para valorar la intervención.

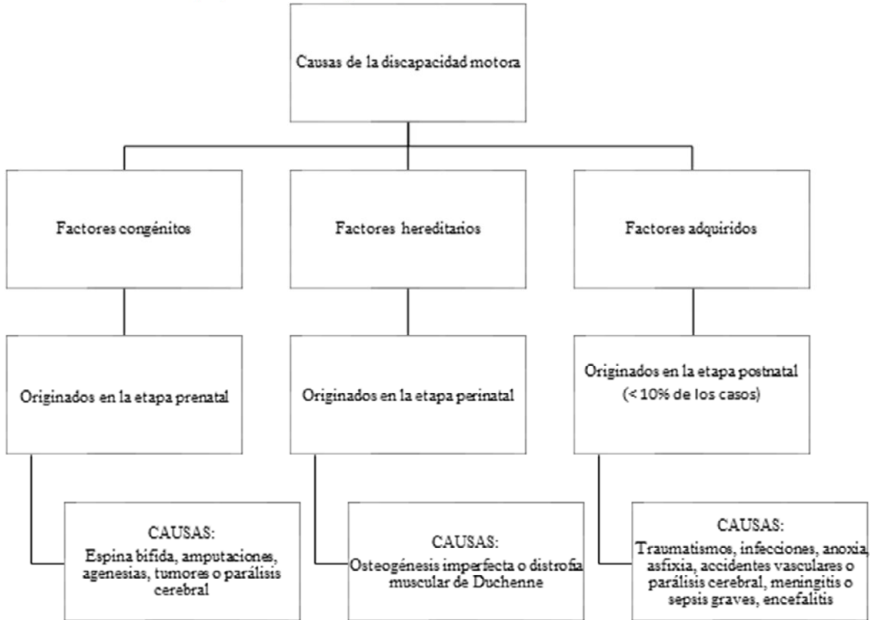
Una de las limitaciones es la ausencia de artículos publicados sobre la DMT en adultos con PC y por tanto, no se pueden comparar los resultados con los de otras investigaciones. Otras limitaciones que se encuentran se refieren a las dificultades para conseguir muestras representativas de participantes con PC en esa franja de edad, y la de lograr animar a voluntarios suficientemente formados y con disponibilidad de tiempo como para dirigir las sesiones.

6. CONCLUSIONES

El programa desarrollado ha proporcionado beneficios físicos y emocionales en los participantes relacionados con el desarrollo de la empatía, la escucha, la aceptación, la expresión, la creatividad y una mayor cohesión con el grupo. Como consecuencia de su aplicación con adultos con PC se pueden plantear otras propuestas que sirvan para optimizar las sesiones y por consiguiente influir positivamente en el bienestar físico y emocional de personas con PC a través de la DMT. Aunque es deseable seguir investigando con programas aplicados durante más tiempo y con poblaciones distintas, a modo de conclusión se puede afirmar que la DMT en personas con PC leve o moderada, mejora la tensión muscular, reduce la ansiedad, mejora el funcionamiento cardiovascular, libera neurotransmisores (endorfinas, noradrenalina y oxitocina), lo que contribuye a generar sensación de felicidad. Además, cumple una

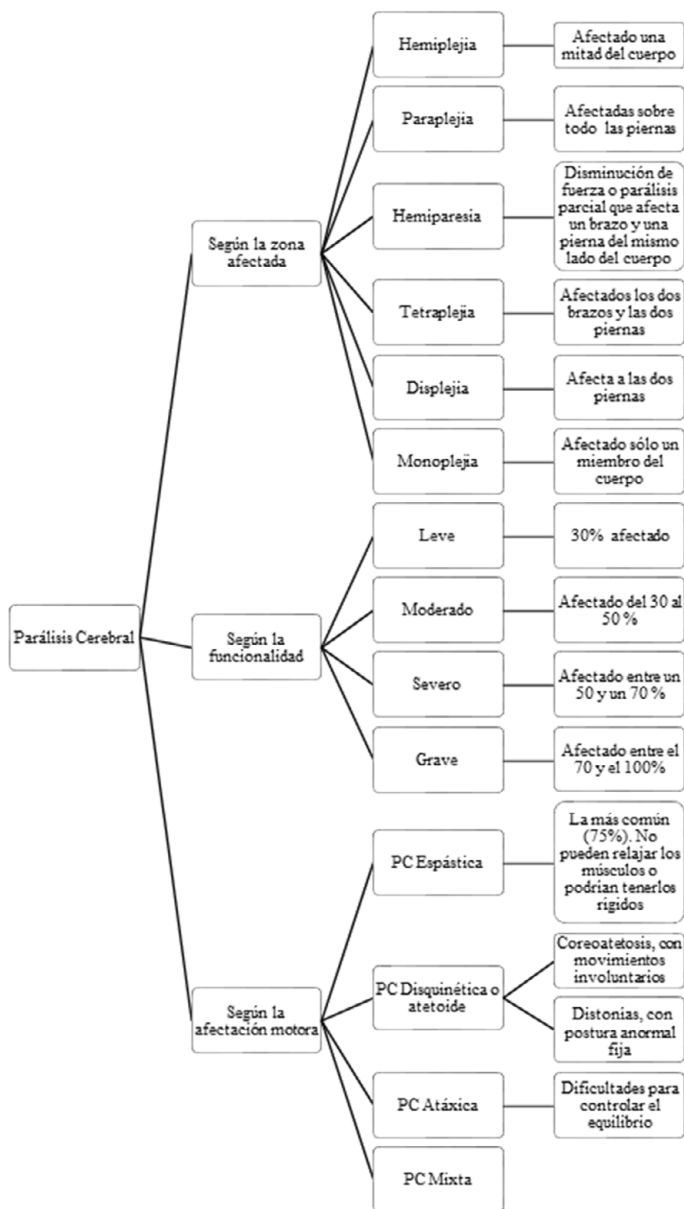
función de relación social al ser una actividad que requiere la interacción y el contacto con otras personas.

FIGURA 1. Causas y tipos de discapacidad motora.



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2. Parálisis Cerebral.



Fuente: Elaboración propia a partir de ASPACE.

TABLA 1. Niveles de afectación en cuanto a movilidad.

Nivel I	Marcha sin restricciones. Limitaciones en habilidades motoras más avanzadas.
Nivel II	Marcha sin soporte ni ortesis. Limitaciones para andar fuera de casa o en la comunidad.
Nivel III	Marcha con soporte u ortesis. Limitaciones para andar fuera de casa y en la comunidad.
Nivel IV	Movilidad independiente bastante limitada.
Nivel V	Totalmente dependientes. Automovilidad muy limitada.

Fuente: elaboración propia a partir de Palisno et al (1997).

TABLA 2. Diseño pre-post con un solo grupo.

Grupo	Asignación	Secuencia		
		Pretest	Intervención	Posttest
Experimental	NE	O ₁	X	O ₂

Fuente: elaboración propia a partir de León, y Montero (2015).

7. REFERENCIAS

- ADMTE (2020). Danza Movimiento Terapia. *¿Qué es la DMT?* Recuperado el 3 de mayo de 2021, de <https://danzamovimientoterapia.com/dmt/>
- ASPACE. Tipos de Parálisis Cerebral. Recuperado el 30 de abril de 2021, de <https://www.aspacehu.org/que-es-la-paralisis-cerebral/tipos-paralisis-cerebral/>
- Basil, C. (1999). Los alumnos con parálisis cerebral y otras alteraciones motrices. En Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, cap. 11, 303-328. Alianza.
- Bosco, J. (2000). *Danza, movimiento y terapia*. En M. Betés. Fundamentos de musicoterapia. Morata.
- Chace, M. (1953). Dance as an adjunctive therapy with hospitalized mental patients. *Bulletin of Menninger Clinic*, 17, 219-225.
- Fischman, D. (2005). Danza Movimiento Terapia. Encarnar, enraizar y empatizar. Construyendo los mundos en que vivimos. *Congreso de Artes del Movimiento*. IUNA: Buenos Aires.

- INE (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*
<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t15/p418/a2008/hogares/p02/modulo1/10/&file=04028.px&L=0>
- Kuppers, P. (2013). *Disability Culture and Community Performance. Find a Strange and Twisted Shape*. Palgrave Macmillan.
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill.
- Linares, P. L. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con la motricidad. En F. Salvador Mata (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. I, cap. 14, 292-309. Aljibe.
- Madrigal, A. (2004). La Parálisis Cerebral. Observatorio de la Discapacidad del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) Recuperado el 30 de abril de 2021, de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/la-paralisis-cerebral/>
- Pallant, C. (2006). *Contact improvisation: An introduction to a vitalizing dance form*. McFarland.
- Parra, D. J. L., y Luque-Rojas, M. J. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 57-72.
- Palisno, R., Rosebaum, P., Walter, S., Rusell, D., Word, D., y Gallupi, B. (1997). *Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with CP*. *Dev Med Child Neurol*. Recuperado el 22 de abril de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/14036091_Development_and_reliability_of_a_system_to_classify_gross_motor_function_in_children_with_Cerebral_Palsy
- Peñafiel, F. (2001). Discapacidad motora: intervención psicopedagógica. En M. A. Lou Royo y N. López Urquizar (Coord.): *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, cap. 12, 249-266. Pirámide.
- Ritter, M., y Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-60.
- Santucci de Mina, M. (2010). *Evolución Psicosocial del Niño con Parálisis Cerebral. Una mirada desde la experiencia y la investigación psicológica*. Estrategia Española de la Discapacidad 2012-2020, de 14 de octubre de 2011, por el Consejo de Ministros.
- Wengrower, H., y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza: el arte y la ciencia de la danza en movimiento*. Gedisa.

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ
Universidad de Córdoba

SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad tecnológicamente avanzada, en la que se aprende en diferentes momentos, situaciones, escenarios, la formación inicial y permanente del profesorado juega un papel importante en el desarrollo profesional y en la construcción de la identidad profesional. El aporte y los efectos de las tecnologías educativas en los procesos de aprendizaje, nos lleva a dibujar una educación inclusiva con modelos de enseñanza centrados en competencias clave en general, y la digital en particular, que den respuesta a la diversidad de alumnado que transitan por las distintas aulas de los diferentes niveles educativos (Fernández-Batanero, 2019b; Martínez-Pérez, 2020).

Bajo esta mirada, la relación entre TIC y diversidad funcional supone: a) otras maneras de enseñar y aprender; b) de relacionarse, de convivir y de comunicarse; c) de dar respuestas a las potencialidades y necesidades no sólo de la sociedad, sino también de nuestro alumnado desde una “innovación educativa orientada a la equidad” (Fernández-Batanero, 2019a, p. 9); y d) de transformar los escenarios que ayuden a superar cualquier tipo de barreras y a promover los potenciales pedagógicos. Así pues, “las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje” (Ainscow, 2017, p. 42).

La preocupación y la necesidad por ahondar en la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la adquisición de competencias digitales se han convertido en un gran reto para el sistema educativo, las instituciones educativas y el profesorado. Es por ello que esa búsqueda de un sistema educativo inclusivo invita a mapear y construir una sociedad equitativa y de aprendizajes para todos. Una sociedad cuyas acciones están diseñadas, por un lado, para posibilitar la superación de barreras simbólicas, culturales, físicas, cognitivas, políticas, legislativas, económicas y de género, donde las tecnologías juegan un papel esencial en los procesos de aprendizaje (Martínez-Pérez et al., 2020). Y por otro, a reconocer la importancia de la adquisición de competencias digitales en los distintos planes educativos, con la finalidad de acompañar al alumnado, diseñar contenidos digitales, gestionar los ritmos de aprendizajes, ajustarlos según las necesidades de dicho alumnado y proponer entornos de aprendizaje más innovadores y creativos (Fernández-Batanero, 2019a, García et al., 2020). En esta misma línea, García (2019) manifiesta que “es importante aceptar la diversidad como referente esencial para combatir las desigualdades, respetando las dificultades y fortalezas de la otra persona como eje fundamental” (p.77).

1.1. COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO

Las competencias digitales del profesorado han sido estudiadas desde diferentes ópticas y posicionamientos (Redecker & Punie, 2017; Rodríguez-García et al., 2019; Guillen-Gámez et al, 2020; Cabero-Almenara et al., 2021). Estos estudios van más allá de esa visión instrumental y centrada únicamente en la alfabetización digital. Bajo este pensamiento, tal y como describen Rodríguez-García et al. (2019) se puede entender como competencia digital “la capacitación de saber utilizar la tecnología de manera eficaz para mejorar todas las áreas de nuestra vida diaria” (p. 66). Para medir las competencias digitales se establecen los siguientes niveles: básico (novel -A1- y explorador -A2), intermedio (integrador -B1- y experto -B2-) y avanzado (líder -C1- y pionero -C2), al igual que sucede en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Redecker, 2020).

Centrándonos en las competencias digitales del profesorado, ponemos nuestro foco en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (Redecker & Punie, 2017), cuyo propósito es proporcionarnos un marco común de referencia entre todos los Estados miembros europeos, unas políticas educativas en los diferentes niveles y, así, “aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar en educación; Redecker, 2020, p. 8). Un marco compuesto por un total de seis áreas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento del estudiantado, y desarrollo de la competencia digital del estudiantado; y veintidós competencias.

1.2. MIRAR A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD

“Es necesario seguir esforzándose para reducir al mínimo los obstáculos al aprendizaje y para asegurar que todos los estudiantes de las escuelas y otros entornos de aprendizaje se encuentren en un entorno realmente inclusivo” (UNESCO, 2017, p. 4). A lo largo de la historia hemos partido de una visión reduccionista, de fijar la mirada en los déficits y limitaciones de las personas, sin poner atención en sus potencialidades y capacidades. Es por ello que, desde una mirada de atención a la diversidad, desde un sistema inclusivo, el concepto de diversidad funcional intenta romper con las etiquetas preestablecidas.

Desde ese “nuevo” planteamiento, la Educación Inclusiva es el motor de una sociedad inclusiva que pretende educar a todas las personas, en la que el reconocimiento y la participación de toda la ciudadanía, y la eliminación de cualquier tipo de barreras y exclusiones (culturales, sociales, económicas, educativas, de género) son cruciales (Martínez-Pérez, 2020). Así pues, “educación inclusiva ha pasado de ser un principio a un derecho” (Echeita, 2017, p. 21). La búsqueda de una educación inclusiva “nos ha llevado a pensar en una sociedad equitativa, de aprendizaje y construcción para todos sus sujetos, cuyas acciones están diseñadas para posibilitar la superación de barreras simbólicas, culturales, físicas, cognitivas, políticas, legislativas, económicas y de género” (Martínez-Pérez, 2020, p. 38).

1.3. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las tecnologías suponen una gran ayuda para que el alumnado pueda acceder a la información e interactúe en las mismas condiciones de igualdad. Y, a su vez, representan: a) un puente generador de nuevas metodologías y estrategias didácticas; b) un medio de comunicación e interacción entre las diferentes personas, y de personalización del propio aprendizaje (Fernández-Batanero, 2019a).

Por todo ello, el profesorado se halla ante un doble desafío: la adquisición en competencias digitales, y la formación de dichas competencias para la atención a la diversidad. La investigación llevada a cabo por Martínez-Pérez et al. (2018) pone de manifiesto, que a pesar de que el profesorado tiene una capacitación aceptable en tecnologías, la necesidad de una formación en competencias digitales y la inclusión de las tecnologías para transformar nuestras aulas en contextos inclusivos. Por su parte Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín (2017) ya señalaban la baja capacitación por parte del colectivo docente respecto al uso de las tecnologías en personas con diversidad funcional, y ponen en relieve la importancia de una formación específica. Un estudio más reciente (Guillén-Gámez, 2020) arroja la relevancia de una capacitación en competencias digitales específica para atender a la diversidad funcional, siendo, a su vez, un reto para el profesorado, para las instituciones y el sistema educativo.

2. OBJETIVO

- Conocer la percepción que tiene el profesorado respecto a sus competencias digitales para atender al alumnado con diversidad funcional.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES

Para cumplir con el objetivo del estudio, fue utilizado un diseño cuantitativo no experimental de corte ex post facto a través de encuesta. Con

este diseño fue posible llevar a cabo la recolección de los datos de los participantes, mediante un muestreo no probabilístico de manera intencionada. La recolección de los datos se llevó a cabo durante el curso académico 2019/2020 en la Comunidad de Andalucía (España). En todo momento se mantuvo la privacidad de los participantes, garantizando la confidencialidad de sus datos.

La muestra final de profesorado estuvo compuesta por 194 docentes clasificados en cuatro etapas educativas: etapa de Educación Infantil (N=28, 14.4%), etapa de Educación Primaria (N= 77, 39.7%), etapa de Educación Secundaria (N= 48, 24.7%) y etapa de Educación Superior (N= 41, 21.1%). Respecto a la distribución de la muestra por género acorde a cada etapa educativa, en la tabla 1 se muestra dichos resultados.

TABLA 1. Distribución de la muestra de participantes

Género	Etapa Educativa			
	Infantil N (%)	Primaria N (%)	Secundaria N (%)	Superior N (%)
Femenino	18 (64.3)	51 (66.2%)	27 (56.3%)	23 (56.1%)
Masculino	10 (35.7%)	26 (33.8%)	21 (44.8%)	18 (43.9%)

3.2. INSTRUMENTO

La autopercepción del profesorado sobre su nivel de competencia digital para atender al alumnado, que presente algún tipo de diversidad funcional, fue medido a través del instrumento “Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico” elaborado por Cabero et al. (2016). Dicho instrumento estaba compuesto por un total de 65 ítems clasificados en seis dimensiones: la primera dimensión (DIM 1) estaba centrada en aspectos generales de aplicación de las TIC para personas con discapacidades; la segunda dimensión (DIM 2) se focalizaba en la aplicación de las TIC para personas con deficiencias motóricas; la tercera dimensión (DIM 3) estaba relacionada con el conocimiento de las TIC con personas con deficiencias cognitivas; la cuarta dimensión (DIM 4) se centraba en el dominio de las TIC para personas con deficiencia visual; la quinta dimensión (DIM 5) se centrada en el diagnóstico de los conocimientos de

TIC para atender a personas con deficiencia auditiva; y por último, la sexta dimensión (DIM 6) se centraba en los conocimientos que poseía el profesorado sobre la accesibilidad. Para medir el nivel de autopercepción del profesorado sobre su competencia digital, fue utilizado una escala Likert de cinco puntos, donde el valor uno hacía referencia a ““te sientes completamente ineficaz para utilizar las TIC”, mientras que el valor cinco hacía referencia a “lo dominas completamente”.

Aunque el instrumento original estaba compuesto por un total de 65 ítems, con el propósito de no fatigar a la muestra de profesorado de este estudio, se utilizó una batería de ítems procedentes del instrumento elaborado por dichos autores. Posteriormente a la selección de los ítems, se comprobó las propiedades psicométricas del instrumento, tanto la fiabilidad como la validez de constructo del mismo. Para la fiabilidad, fue utilizado el índice alfa de Cronbach, mientras que para la validez se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). Los softwares utilizados para dichos análisis fueron SPSS V.24 y AMOS V.24.

Para el AFE, se utilizó el método de máxima verosimilitud con rotación de Oblimin. La prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue realmente satisfactoria encontrando un coeficiente superior a 0.90 (KMO= 0.926), mientras que la prueba de la esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 4345,710$, $p < 0.05$). Posteriormente, fueron eliminados todos aquellos ítems que obtuvieron correlaciones inferiores a 0.3 o que saturaron en otros factores latentes, encontrándose una versión del instrumento final de 18 ítems clasificados en las 6 dimensiones originarias del instrumento. Dicha versión final explicó el 87.603% de la verdadera varianza en relación a las puntuaciones del profesorado.

Posteriormente, se evidenció que la estructura teórica y latente mostrada en el AFE se ajustaba satisfactoriamente en el AFC. Los coeficientes encontrados a través del modelo de ecuaciones estructurales se encontraban dentro del umbral propuesto por Bentler (1989) y Schumacker (2004): razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad ($\chi^2/g.l$; CMIN / DF) teniendo en cuenta que los valores inferiores a 5 indican un buen ajuste; el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) e índice de ajuste normalizado (NFI), considerando

valores superiores a 0.90 como un buen ajuste; y por último, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) donde los valores por debajo de 0.07 indican un ajuste muy satisfactorio del modelo y por debajo de 0.080 un ajuste adecuado. En la tabla 2 se observa el ajuste del modelo el cual es adecuado, y consecuentemente, el instrumento de medida presenta unas correctas propiedades psicométricas.

TABLA 7. *Indicadores de bondad de ajuste del modelo*

C.M./df	CFI	TLI	NFI	RMSEA
3.006	.941	.916	.915	.072

Fuente: elaboración propia

Por último, se analizó dentro de las propiedades psicométricas del instrumento, los coeficientes de fiabilidad, cuyos índices fueron muy satisfactorios, en cada dimensión del instrumento. En la tabla 3 se encuentran los coeficientes encontrados.

TABLA 3. *Indicadores de bondad de ajuste del modelo*

Dimensiones del instrumento	DIM 1	DIM 2	DIM 3	DIM 4	DIM 5	DIM 6
A	0.917	0.902	0.875	0.946	0.925	0.911

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

El siguiente apartado se divide en dos secciones. En la primera sección se lleva a cabo un análisis descriptivo a partir de la media aritmética de las percepciones del profesorado en su competencia digital para atender a personas en diferentes aspectos de diversidad funcional, para cada etapa educativa en la que el profesorado desarrolla su función docente. Y en la segunda sección, se realiza un análisis estadístico con el propósito de comparar si existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado de las cuatro etapas educativas analizadas, entre ambos géneros.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO

En la tabla 4 se muestra la media de cada uno de los ítems que componen cada dimensión del instrumento, para cada etapa educativa en la que el profesorado desarrolla su función como docente. Respecto a la primera dimensión (aspectos generales) se observa que ambos tipos de profesorado poseen unos valores medios respecto a la escala Likert de cinco puntos. Es decir, el dominio competencial que poseen sobre las posibilidades que ofrecen los recursos TIC para atender a personas con diversidad funcional es medio. Aunque se observa que el ítem “En general, me siento preparado para ayudar al alumnado con ciertas discapacidades en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC” es el que posee una puntuación inferior en todas las etapas educativas: Educación Infantil (M= 2.18), Educación Primaria (M= 2.60), Educación Secundaria (M= 2.35) y Educación Superior (M= 2.41).

En la dimensión 2 (aspectos visuales) se observa que las percepciones del profesorado son media-baja para ambas etapas educativas. Por ejemplo, se observa que el ítem con menor puntuación “Reconozco diferentes programas de software informáticos específicamente producidos para personas con discapacidad visual”, tanto para Educación Infantil (M=1.96), Educación Primaria (M= 2.60), Educación Secundaria (M= 1.81) y Educación Superior (M= 2.15).

En la dimensión 3 (aspectos auditivos) se observa unas puntuaciones similares a las encontradas en la dimensión anterior, con puntuaciones medias-bajas, para todas las etapas educativas. Se observa que el ítem con menor puntuación es “Conozco el funcionamiento de la lengua de signos”, tanto para la etapa de Educación Infantil (M= 2.04), Educación Primaria (M=2.34), Educación Secundaria (M= 1.67) y Educación Superior (M= 2.10).

En la dimensión 4 (aspectos cognitivos) se observa que los valores apenas rozan en valor medio de la escala Likert de cinco puntos, para las cuatro etapas educativas. Para esta etapa, el ítem menor valorado ha sido “Soy capaz de realizar adaptaciones curriculares apoyadas en TIC para sujetos con discapacidad cognitiva”, tanto para la etapa de

Educación Infantil (M= 2.11), Educación Primaria (M= 2.49), Educación Secundaria (M= 2.15) como para la etapa de Educación Superior (M= 2.27).

Para la dimensión 5 (aspectos motóricos), los valores son similares a los determinados hasta ahora en las dimensiones anteriores, con valores medio-bajo en todos los ítems, así como para todas las etapas educativas. Concretamente, se observa que el profesorado posee unas puntuaciones inferiores cuando se le pregunta acerca de “Soy capaz de realizar adaptaciones curriculares apoyadas en TIC para sujetos con limitaciones motóricas”, tanto para el profesorado de Educación Infantil (M= 2.14), Educación Primaria (M= 2.49), Educación Secundaria (M= 1.83) como para el profesorado de Educación Superior (M= 2.10).

Por último, en la dimensión 6 (aspectos sobre accesibilidad) los valores en las percepciones del profesorado son similares a los encontrados hasta el momento, en las cuatro etapas educativas analizadas. En esta ocasión, también existe una clara dirección en cuando a que un ítem en concreto sea el que posea una menor puntuación para las cuatro etapas educativas “Soy capaz de crear páginas web con unos parámetros elevados de accesibilidad” – Educación Infantil (M= 1.82), Educación Primaria (M= 2.08), Educación Secundaria (M= 1.42) y Educación Superior (M= 1.76).

TABLA 4. Conocimiento medio del profesorado en cada dimensión del instrumento

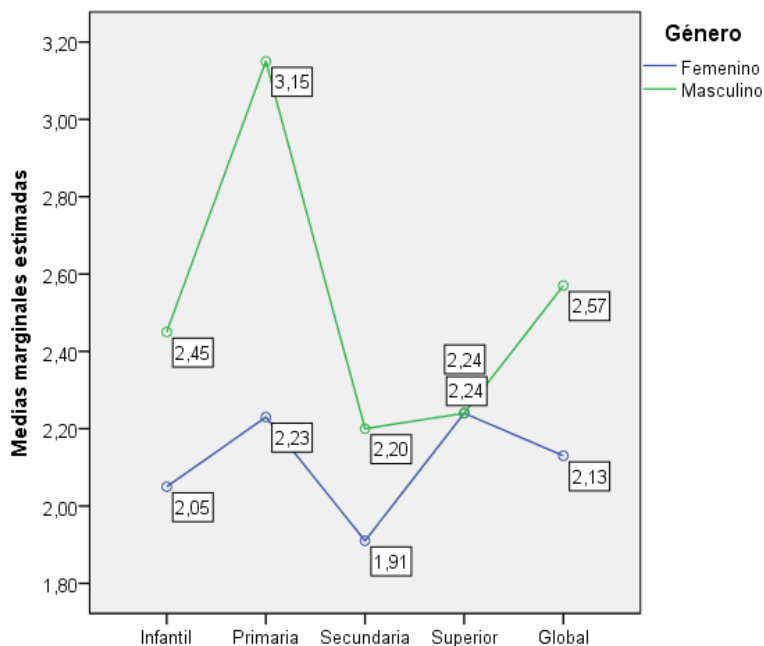
Dimensiones	Infantil	Primaria	Secundaria	Superior
1- Aspectos generales				
- Tengo conocimientos generales sobre las posibilidades que las TIC les ofrecen a las personas con discapacidad	2.79	3.03	2.77	2.83
- ¿Sabría seleccionar TIC específicas en función de las características físicas, sensoriales y cognitivas de diferentes personas?	2.32	2.71	2.41	2.46
- En general, me siento preparado para ayudar al alumnado con ciertas discapacidades en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC	2.18	2.60	2.35	2.41
2- Dimensión visual				
- Reconozco diferentes programas de software informáticos específicamente producidos para personas con discapacidad visual	1.96	2.60	1.81	2.15

- Sé realizar un documento escrito en un procesador de texto y eliminar los aspectos que pueden dificultar su observación para personas con discapacidad visual	2.25	2.62	2.02	2.22
- De manera general, conozco las posibilidades que las TIC les ofrecen a los sujetos con déficits visuales	2.21	2.74	2.19	2.29
3- Dimensión auditiva				
- Soy capaz de realizar adaptaciones curriculares apoyadas en TIC para sujetos con discapacidad auditiva	2.07	2.55	1.94	2.07
- Conozco el funcionamiento de la lengua de signos	2.04	2.34	1.67	2.10
- Soy capaz de aplicar estrategias didácticas apoyadas en TIC para facilitar la integración del alumnado con discapacidad auditiva	2.25	2.56	1.94	2.37
4- Dimensión cognitiva				
- Soy capaz de aplicar estrategias didácticas apoyadas en TIC para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad cognitiva	2.32	2.62	2.33	2.37
- De manera general, conozco las posibilidades que las TIC les ofrecen a los sujetos con discapacidad cognitiva	2.43	2.66	2.33	2.39
- Soy capaz de realizar adaptaciones curriculares apoyadas en TIC para sujetos con discapacidad cognitiva.	2.11	2.49	2.15	2.27
5- Dimensión motórica				
- Conozco diferentes tipos de teclados para personas con diferentes tipos de limitaciones en la movilidad	2.11	2.60	1.92	2.29
- De manera general, conozco las posibilidades que las TIC les ofrecen a los sujetos con discapacidad motórica	2.18	2.61	1.98	2.24
- Soy capaz de realizar adaptaciones curriculares apoyadas en TIC para sujetos con limitaciones motóricas	2.14	2.56	1.83	2.10
6- Dimensión accesibilidad				
- Soy capaz de crear páginas web con unos parámetros elevados de accesibilidad	1.82	2.08	1.42	1.76
- Puedo señalar diferentes instituciones, nacionales e internacionales, que están relacionadas con el estudio y la investigación de la accesibilidad de los sitios	1.89	2.13	1.73	2.05
- Soy capaz de explicar los principios que desde el Centro para el Diseño para Todos recomiendan seguir, para conseguir sitios web que sirvan para alcanzar un "diseño para todos"	1.93	2.14	1.50	1.78

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de saber el nivel general de competencia digital, en la figura 1 se muestra dicho nivel, para cada tipología de profesorado donde ejerce su función como docente, así como acorde al género del mismo. Para calcular dicho nivel, se realizó una media aritmética que aglutinaba todas las dimensiones del instrumento.

FIGURA 1. Competencia digital del profesorado para atender a personas con diversidad funcional, según la etapa educativa en la que se imparte y el género del profesorado



Fuente: Elaboración propia

Si realizamos una comparativa entre etapa educativa y género, respecto a la etapa de Educación Infantil se observa que el profesorado masculino ($M=2.45$) posee un nivel de competencia digital superior respecto al femenino ($M=2.05$). Respecto al profesorado de la etapa de Educación Primaria, se observa que dicha diferencia es superior entre ambos géneros, obteniendo unas puntuaciones superiores el profesorado masculino ($M= 3.15$) frente al femenino ($M=2.23$). Respecto al profesorado de Educación Superior, se observa de nuevo que el profesorado posee unas puntuaciones superiores ($M= 2.20$) respecto al profesorado femenino ($M=1.91$). Respecto a la última etapa educativa, en el profesorado de Educación Superior, se observa que ambos géneros tienen una competencia digital similar, con puntuaciones idénticas ($M= 2.24$). A nivel general, sin especificar la etapa educativa en la que el profesorado realiza su función docente, se observa que el profesorado masculino es quien posee unas puntuaciones superiores ($M= 2.57$) respecto al

profesorado femenino ($M=2.13$) en cuanto a su dominio en conocimientos para usar recursos TIC para atender a personas con diversidad funcional.

4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO COMPARATIVO EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO

Con el propósito de comparar y analizar si existían diferencias significativas en las puntuaciones emitidas por el profesorado de cada etapa educativa en relación al género, en primer lugar, se comprobó la normalidad de los datos con el propósito de decidir qué tipo de análisis encajaban mejor. Para ello, fue utilizado el estadístico de Kruskal-Wallis debido a que las comparaciones entre ambas muestras comprendían un número inferior de participantes (< 30). Los resultados en la tabla 5 determinaron que en la mayoría de las etapas educativas y géneros, el supuesto de normalidad no se cumplía (< 0.05) por lo que se decidió utilizar la estadística no paramétrica, concretamente el test de Mann-Whitney el cual compara los rangos promedios entre dos tipos de distribuciones.

TABLA 5. Coeficientes de normalidad sobre el nivel de competencia digital global del profesorado para cada etapa educativa y género

Etapa		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Infantil	Femenino	0.122	18	0.200
	Masculino	0.289	10	0.018
Primaria	Femenino	0.172	51	0.001
	Masculino	0.183	26	0.025
Secundaria	Femenino	0.919	27	0.038
	Masculino	0.922	21	0.094
Secundaria	Femenino	0.929	23	0.104
	Masculino	0.872	18	0.020
Total	Femenino	0.111	119	0.001
	Masculino	0.117	75	0.013

Fuente: Elaboración propia

Por último, en la tabla 6 se observa los coeficientes de significación una vez realizado la comparativa entre ambos géneros, para cada etapa educativa. Se observa que, para el profesorado de Educación Infantil, no

existe diferencias significativas en las puntuaciones entre ambos - géneros ($U= 68.500$; $Z= -1.032$; $p > 0.05$). Para el profesorado de Educación Primaria, se encontraron diferencias significativas entre el profesorado masculino y el profesorado femenino ($U= 330.000$; $Z= -3.598$; $p < 0.05$). Para el resto de etapas, no fueron encontradas diferencias significativas en las puntuaciones del profesorado al comparar ente ambos géneros, ni para el profesorado de Educación Secundaria ($U= 232.000$; $Z= -1.072$; $p > 0.05$), ni para el profesorado de Educación Superior ($U= 204.500$; $Z= -0.066$; $p > 0.05$).

Para finalizar, si se analiza la comparativa entre ambos géneros, sin hacer una clasificación exhaustiva acorde a la etapa educativa en la que el profesorado ejerce su función como docente, encontramos que sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del profesorado, entre ambos géneros ($U= 3335.000$; $Z= -2.961$; $p < 0.05$).

TABLA 8. Resultados estadísticos en la competencia digital del profesorado entre ambos géneros

Etapas	U Mann-Whitney	Wilcoxon	Z	sig.
Infantil	68.500	239.500	-1.032	0.302
Primaria	330.000	1656.000	-3.589	0.000
Secundaria	232.000	610.000	-1.072	0.284
Superior	204.500	480.500	-0.066	0.948
Total	3335.000	10475.000	-2.961	0.003

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de nuestro estudio era conocer la percepción que tiene el profesorado respecto a sus competencias digitales para atender al alumnado con diversidad funcional. Respecto a dicha percepción, el colectivo docente, de las diferentes etapas educativas (infantil, primaria,

secundaria y superior) señala no tener una formación específica y estar preparado para ayudar y atender, de una forma eficaz y eficiente, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. También reconoce la falta de conocimientos de recursos digitales, la selección de tecnologías adecuada a las necesidades del alumnado, y programas de software, concretamente para dar respuestas a las personas que presentan diversidad funcional visual, auditiva, cognitiva y motórica. Todo ello conduce a una falta de competencias digitales y del uso eficiente de las tecnologías que personalicen los procesos de aprendizaje del alumnado. Resultados que van en la misma línea que los presentados por Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín (2018), Fernández-Batanero (2019b), García-Rodríguez et al (2020), Guillén-Gámez (2020) y Martínez-Pérez et al (2018, 2020).

Por ello, podemos decir que los resultados obtenidos señalan dos aspectos clave: a) a nivel general, el profesorado masculino es quien posee puntuaciones superiores respecto al femenino con relación al uso de recursos digitales para atender al alumnado con diversidad funcional; y, b) en relación con la comparativa entre géneros, se observan diferencias estadísticamente significativas en la etapa de Educación Primaria.

Estos datos apuntan la necesidad de repensar en torno a: a) la formación que están recibiendo el profesorado en materia de competencias digitales y atención a la diversidad; b) el contenido de los planes de estudios relacionados con la formación docente, ya que nos invitan a reflexionar sobre las propias prácticas, estrategias y metodologías, y el uso “pedagógico” (y no técnico) de las tecnologías; c) el papel del profesorado y el alumnado en relación a las tecnologías, ya que la incorporación de las mismas *per se* no tiene sentido sin la implicación activa de ambos; d) la normativa marcada por el departamento de educación y las Administraciones; e) las directrices e indicadores establecidos sobre el uso de las tecnología en la atención a la diversidad y el fomento de la inclusión digital.

6 REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M. & Córdoba-Pérez, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 157-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ctap>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F.D., Ruiz-Palmero, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of higher education professor according to DigCompEdu. Statistical research methods with ANOVA between fields of knowledge in different age ranges. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Batanero, J. M^a. & Rodríguez-Martín, A. (2018). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175. doi: 10.30552/ejihpe.v7i3.204
- Fernández-Batanero, J. M^a. (2019a). *Competencias docentes en TIC y discapacidad en el contexto español e internacional*. Octaedro.
- Fernández-Batanero, J. M^a. (2019b). *Formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional*. Octaedro.
- García, Y. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de educación primaria y secundaria. *Revista Prisma Social*, 25,67-83.
- García-Rodríguez, Y., Morales-Calvo, S. & Rodríguez-Martín, V. (2020). Abordaje de experiencias educativas digitales ante la crisis del COVID-19 en el contexto universitario con el alumnado de diversidad funcional. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 32-42. Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2235>
- Guillén-Gámez, D. F. (2020). Análisis univariante en la mediación de la competencia digital del profesorado sobre el uso de recursos TIC para trabajar con estudiantes con discapacidad. En *Nodos del Conocimiento. Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (en prensa).

- Guillén-Gámez, D., Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rivas, E., & Colomo-Magaña, E. (2020). ICT resources for research: An ANOVA análisis on the digital research skills of higher education teachers comparing the areas of knowledge within each gender. *Education and Information Technologies*, 25, 4575–4589. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10176-6>.
- Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J. & Fernández-Robles, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 7(1), 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Martínez-Pérez, S. (2020). *Proyecto Académico*. Universidad de Barcelona.
- Martínez-Pérez, S., Trejo-Muñoz, P. & Fernández-Robles, B. (2020). Formación, experiencias educativas y recursos digitales para niños con diversidad funcional auditiva. En REDINE (Ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020* (pp. 1235-139). REDINE.
- Redecker, C (Author). & Punie, Y. (Ed.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, doi:10.2760/159770.
- Redecker, C. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Rodríguez-García, A., Raso, F. & Ruiz-Palmero, J. (2019b). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Pixel-Bit*, 54(4), 65–81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

¿SERIOUS GAMES O CHARLAS EDUCATIVAS? COMPARATIVA DE DOS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las personas que padecen un problema de salud mental se ven obligadas a hacer frente a las numerosas consecuencias que supone el estigma, un fenómeno universal que supone un poderoso obstáculo en su recuperación. Los perniciosos efectos del estigma se extienden a prácticamente todas las facetas de la vida de quienes los padecen (acceso a una vivienda, dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales, acceso al mundo laboral...) dificultando su recuperación e integración social (Balasch et al., 2016; Cowan, 2002; Rodríguez Pulido et al., 2004).

Existe una cierta gradación en el estigma entre trastornos, desde aquellos que presentan una visión más “normalizada” hasta aquellos más próximos en el acervo social a la concepción de “locura”. En este sentido, son los trastornos del espectro psicótico los que soportarían una mayor carga estigmatizante, estando muy extendida la idea distorsionada de que son personas violentas, dependientes, impredecibles, pese a las evidencias que muestran lo erróneo de estas concepciones (Dickerson et al., 2012; Monahan, 2002).

Si bien, es cierto que en los últimos años se está empezando a generar un movimiento de lucha ante esta situación presente en las múltiples campañas antiestigma disponibles tanto a nivel nacional, como

internacional (Schülze et al., 2003; Watson et al., 2004; Pinto-Foltz et al., 2011; Spagnolo et al., 2008), aún queda mucho camino por recorrer.

Tradicionalmente encontramos tres estrategias para hacer frente a esta situación: el contacto con personas que padecen un trastorno mental, la protesta, en forma de reivindicaciones para luchar por los derechos de estas personas, así como, quizá la más extendida, esto es, la educación que pretende acabar con el desconocimiento y desterrar los falsos mitos y estereotipos (Corrigan et al., 2001).

Es precisamente esta última, la educación, en la que nos centraremos, por ser una de las estrategias que utilizaremos en nuestro diseño experimental. El objetivo de la educación, es proporcionar información real, sustentada empíricamente y equilibrada, diseñada a criterio de profesionales y expertos a través de diferentes formatos, vídeos, charlas educativas impartidas por profesionales en la materia, campañas de sensibilización, manuales de estilo, etc., que sirvan como contrapunto a las concepciones erróneas y prejuicios inherentes a los trastornos mentales potenciadas en muchas ocasiones por el sensacionalismo de los medios de comunicación. Si bien, a corto plazo estas intervenciones son bastante positivas, parece que con el tiempo sus efectos van diluyéndose (Koller et al., 2013), especialmente si se da información de manera genérica y si abordan los trastornos desde una perspectiva biológica, que otorgando un papel pasivo al supuesto paciente (Longdon y Read, 2017), en lugar de presentarlos desde una perspectiva en la que se contextualice el trastorno desde una perspectiva idiográfica teniendo en cuenta el sufrimiento y las adversidades de la persona.

Por otro lado, es una realidad el avance imparable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y su aplicación a prácticamente todos los campos, entre ellos, la Psicología y la Educación. Dado lo atrayente y motivador de estas herramientas para los jóvenes, su potencial es enorme. En este sentido, destacaríamos los Serious games, esto es “herramientas de aprendizaje que poseen en sí mismos y en su uso objetivos pedagógicos, didácticos, autónomos, autosuficientes y reutilizables, que posibilitan a los jugadores a obtener un conjunto de conocimientos y competencias predominantemente prácticos” (Sánchez Gómez, 2007). Respecto a sus efectos, la literatura señala que son un

recurso para tener en cuenta en el proceso enseñanza aprendizaje (Wouters et al., 2013). Por citar algún estudio ilustrativo, Sitzmann (2011), en un estudio con una muestra de 6.476 estudiantes encontró que el alumnado cuya formación se complementaba con videojuegos obtenía resultados superiores. En definitiva, los serious games, garantizan la calidad de la enseñanza, al tener ventajas considerables como la motivación que supone para el alumnado, lo atractivo de su formato y la flexibilidad respecto a sus posibilidades de aplicaciones. Como recomendaciones, debe procurarse que el juego tenga un diseño claro, sencillo e intuitivo, con una dificultad moderada, buscando el equilibrio entre un juego muy complejo que al jugador le provoque frustración y un juego demasiado fácil que provoque desmotivación.

En el ámbito de la Psicología, los serious games por su parte no cuentan con tanta evidencia y desarrollo. Es destacable en este sentido la iniciativa PlayMancer en la que participan seis países europeos, que cuentan con videojuegos como Islands, desarrollado por científicos y técnicos, teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios, sus reacciones emocionales y perfiles de personalidad. El videojuego transcurre en un archipiélago, proponiéndose diferentes actividades en cada isla, siendo necesario no sólo escapar de dicha isla, sino que son necesarias habilidades como el autocontrol y la capacidad de relajación. La dificultad se va incrementando a lo largo del juego, trabajándose habilidades como la resolución de problemas, el control de impulsos, la tolerancia a la frustración o la gestión emocional. Los resultados con una muestra de 40 participantes permiten concluir la utilidad en pacientes con control de impulsos y comportamiento alimentario, pacientes en los que provoca activación fisiológica y emocional. A corto plazo, se ha encontrado que fomenta el desarrollo de estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés y de autocontrol.

Otro ámbito en el que los serious games han mostrado su eficacia ha sido en los trastornos depresivos. En un estudio de revisión de los estudios disponibles desde el año 2000, Fleming et al. (2014), encontraron un total de 6 intervenciones computerizadas que hacían un uso del juego como elemento central de la terapia. En estos casos, la interfaz del juego implicaba un mundo de fantasía en el que se desarrollan viajes virtuales

que permiten desarrollar destrezas. Los resultados globales muestran una buena adherencia y mejora en la sintomatología, por lo que, aunque la investigación es escasa, los *serious games* tendrían efectos positivos en el área de la depresión.

Por otro lado, se han encontrado efectos positivos también en trastornos como la esquizofrenia, donde permite potenciar la relajación y la modificación de comportamientos desadaptativa, al tiempo que sirve de complemento en la intervención en los trastornos de la conducta alimentaria y el control de impulsos.

Sus demostrados beneficios se potencian en el caso de los adolescentes y jóvenes, quienes invierten gran parte de su tiempo de ocio en los videojuegos y redes sociales (González-Anleo y González-Blasco, 2011). Por citar, algunos ejemplos en el mundo de la enseñanza, encontramos *serious games* para cualquier temática y adaptados a diferentes edades y niveles educativos.

Precisamente en la temática que estamos abordando existe un videojuego serio disponible, *Stigma Stop*, cuya eficacia en la reducción del estigma tanto en adolescentes como en universitarios (Cangas et al., 2017; Mullor, Sayans-Jiménez, Cangas y Navarro, 2019). Dado que la mayoría de los trastornos mentales, particularmente los más graves como pueden ser la esquizofrenia, anorexia, abuso de sustancias, etc., se inician generalmente en la adolescencia y juventud, y añadiendo que es en este periodo cuando se desarrollan y consolidan los valores que desempeñarán como futuros ciudadanos, es fundamental desarrollar iniciativas que incidan en esta temática. Lo conveniente de estas estrategias se ve acrecentado por el hecho de que estas creencias prejuicios y mitos aún no se han consolidado, por lo que son permeables al cambio, y por tanto, existiría un cierto margen de actuación.

2. OBJETIVOS

- Evaluar la eficacia y utilidad de *Stigma Stop* en la reducción de prejuicios y estereotipos hacia la esquizofrenia.

- Comparar la eficacia de la aplicación de Stigma Stop aplicado de forma aislada como en combinación con la estrategia educativa.
- Comprobar si los efectos se mantienen en los seguimientos realizados

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra quedó conformada por 450 estudiantes de enseñanza secundaria de dos centros de la provincia de Almería (España) seleccionados mediante un muestreo de conveniencia por accesibilidad a la investigadora principal. La edad de los mismos osciló entre los 14 y los 17 años ($M=15.78$; $DT=2.29$). Con respecto a la distribución por géneros, 259 fueron mujeres y 191, hombres. Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en los dos grupos experimentales y control quedando cada uno de ellos conformado por 150 participantes. No hubo diferencias significativas en función del género ni edad entre los grupos ($p > .05$). Todos ellos firmaron un consentimiento informado para participar en el estudio, no recibiendo ningún incentivo por participar.

3.2. INSTRUMENTOS

- Cuestionario de Actitudes de los Estudiantes hacia la Esquizofrenia (CAEE; Schülze, 2003). Se utilizó la adaptación validada al castellano (Navarro et al., 2017) que cuenta con dos factores, estereotipos y miedo/agresividad, con un Alpha de Cronbach global de .95.
- Stigma-Stop. Desarrollado en un ambiente de realidad virtual no inmersiva con la herramienta UNITY, Stigma Stop es un serious game que aborda cuatro trastornos mentales, concretamente, depresión, esquizofrenia, trastorno bipolar y agorafobia, así como los falsos mitos inherentes a estos. Financiado por un proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (SEJ-7204), Stigma-Stop fue diseñado por un equipo

interdisciplinar en el que trabajaron en estrecha colaboración los Departamentos de Informática, Psicología y Pedagogía. El videojuego se dirige principalmente a jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. El jugador va interactuando con los cuatro personajes del videojuego (Irene, María, Enrique y Andrés, todos ellos con un trastorno) con la intención de trabajar conjuntamente aportando sus destrezas con el objetivo común de presentarse a un concurso de desarrollo de videojuegos. A medida que se desarrolla la interacción, aparecen rasgos de la sintomatología, así como, circunstancias biográficas y personales que permiten poner en contexto la aparición del mismo. Además, se proporcionan estrategias de intervención para hacer frente a las situaciones que se van presentando, estrategias que el jugador deberá elegir entre las que se les plantea (dando feedback acerca de cuál es la más adecuada y por qué). De este modo, además de mostrar la sintomatología se dan pautas de actuación que pueden resultar de utilidad. Asimismo, se van intercalando preguntas para conocer la opinión de los jugadores (si consideran que los personajes se encuentran bien, si se han sentido alguna vez como ellos y en qué situaciones y si creen que podrían ayudar a los personajes). Todo esto, se complementa con cuatro minijuegos (Memory, Trivial, Carrera y un juego de disparos que dinamizan el transcurso del juego y ahondan sobre los contenidos.

3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se obtuvieron las autorizaciones pertinentes para poder realizar el estudio. Posteriormente se contactó con los dos centros, concretando una cita presencial con la dirección en la que se explicó el proyecto y su finalidad, los objetivos, el número de sesiones, los profesionales implicados y los beneficios que podría reportar para el alumnado. La intervención quedó conformada por 5 sesiones aplicadas en dos grupos experimentales y un grupo control, dejando dos semanas de espacio entre cada sesión, y evaluando los efectos aplicando el CAEE. Así, en el grupo experimental 1, la intervención se basó únicamente en

la aplicación del videojuego Stigma-Stop, en el grupo experimental dos, la intervención se complementó con la charla de un profesional y finalmente, en el grupo control no se aplicó ningún tipo de intervención, aunque se realizaron las mismas 5 mediciones. Para todos los grupos, en la primera sesión se recogió la evaluación de línea base y posteriormente se tomaron medidas en cada sesión. Los participantes del grupo control durante la sesión tenían la clase que correspondiese según el horario habitual, completando igualmente el cuestionario. Cada sesión tenía una duración de 1 hora. Para una representación gráfica y simplificada del estudio consultar la tabla que se presenta a continuación (Tabla 1).

TABLA 1. Sesiones en los grupos experimentales y control.

	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
GRUPO 1 (E1)	LÍNEA BASE	STIGMA-STOP	SEGUIMIENTO 1	SEGUIMIENTO 2	SEGUIMIENTO 3
GRUPO 2 (E2)	LÍNEA BASE	STIGMA-STOP	PROFESIONAL	SEGUIMIENTO 1	SEGUIMIENTO 2
GRUPO 3 (CG)	LÍNEA BASE	SEGUIMIENTO 1	SEGUIMIENTO 2	SEGUIMIENTO 3	SEGUIMIENTO 4

La sesión con Stigma-Stop se realizó en formato grupal, proyectando el transcurso del videojuego en una pantalla. Dado que los personajes con los que se interactúa en el videojuego eran 4, se pidió la colaboración de 4 alumnos para que ellos mismos manipularan el videojuego. Este procedimiento replicó el utilizado en estudios previos (Cangas et al., 2017; Cangas et al., 2019)

La charla del profesional por su parte consistió en una sesión didáctica donde un profesional del ámbito de la psiquiatría con una dilatada experiencia proporcionó información básica acerca de la etiología de los trastornos enfatizando el papel del consumo de sustancias, la necesidad de normalizar los trastornos mentales y de proporcionar recursos para quienes padecen en primera persona estos trastornos y sus familiares.

En dicha charla, se fomentó la participación activa del alumnado preguntando cualquier duda que les pudiera surgir.

4. RESULTADOS

Los resultados fueron analizados mediante la herramienta estadística SPSS V.26.0. A continuación, se presentan las tablas que muestran las diferencias estadísticas encontradas en cada grupo. En primer lugar, en cuanto al grupo experimental 1, tras aplicar las pruebas post hoc pertinentes, se observa la aparición de cambios significativos en el factor miedo tras la introducción del serious game, cambios que se mantienen en los tres seguimientos, en los que se observa una tendencia a la mejora de los resultados. Si bien, el factor estereotipos se ha reducido, este no ha alcanzado significación estadística.

TABLA 2. Manova Grupo Experimental 1 (Serious game)

VARIABLE	SESIÓN	M	SD	F	Sig.	η^2	Post Hoc
QSAS MIEDO	Línea base	6,10	2,15	4.82	.001	.027	LB-VJ* LB-S1** LB-S2** LB-S3***
	Serious game	3,78	2,50				
	Seguimiento 1	3,41	2,57				
	Seguimiento 2	3,27	2,81				
	Seguimiento 3	3,63	2,27				
QSAS STEREOTIPOS	Línea base	4,36	3,27	1.10	.29	.007	No statistically significant differences
	SERIOUS GAME	3,82	2,76				
	Seguimiento 1	3,04	3,34				
	Seguimiento 2	3,49	3,63				
	Seguimiento 3	3,65	3,21				
QSAS TOTAL	Línea base	10,47	5,02	1.79	.108	.012	LB-VJ* LB-S3*
	SERIOUS GAME	7,60	5,11				
	Seguimiento 1	6,46	5,38				
	Seguimiento 2	6,76	6,16				
	Seguimiento 3	7,28	5,13				

Por otro lado, las pruebas *post hoc* revelan que en el grupo experimental 2 (en el que se aplican dos intervenciones serious game y la charla impartida por un profesional en las sesiones 2 y 3, respectivamente), se observan resultados similares a los encontrados en el grupo 1,

disminuyendo el serious game significativamente el factor miedo, y ligeramente el factor miedo (aunque sin alcanzar significación). La charla del profesional, por su parte, ha empeorado un poco los resultados, en el factor estereotipos.

TABLA 3. *Manova Grupo Experimental 2 (Serious game + Charla)*

VARIABLE	SESIÓN	M	SD	F	Sig.	η^2	Post Hoc
QSAS MIEDO	Línea base	6,02	2,56	12.21	.000	.026	LB-VJ*** LB-PR*** LB-S1*** LB-S2***
	Serious game	3,89	2,22				
	Profesional	3,52	2,45				
	Seguimiento 1	3,39	2,78				
	Seguimiento 2	3,61	2,83				
QSAS ESTEREOTI- POS	Línea base	4,15	3,22	3.25	.012	.007	LB-S2*** VJ-S2*
	Serious game	4,09	3,37				
	Profesional	4,58	3,75				
	Seguimiento 1	4,59	4,31				
	Seguimiento 2	5,02	4,47				
QSAS TOTAL	Línea base	10,18	5,42	1.32	.236	.004	LB-VJ*
	Serious game	7,90	5,12				
	Profesional	8,10	5,17				
	Seguimiento 1	7,98	6,23				
	Seguimiento 2	8,63	6,36				

Finalmente, en el grupo control no se observan cambios en ninguna de las dos variables, ni en la puntuación total, ni entre sesiones, tal y como se aprecia en la Tabla 4.

TABLA 4. *Manova Grupo Control*

VARIABLE	SESIÓN	M	SD	F	Sig.	η^2	Post Hoc
QSAS MIEDO	Línea base	4,29	1,27	0.60	.728	.005	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas
	Seguimiento 1	5,23	1,42				
	Seguimiento 2	5,21	1,49				
	Seguimiento 3	4,99	1,64				
	Seguimiento 4	5,41	1,97				
QSAS ESTEREOTIPOS	Línea base	4,56	1,15	0.734	.520	.010	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas
	Seguimiento 1	4,68	1,44				
	Seguimiento 2	4,79	1,53				
	Seguimiento 3	5,07	1,96				
	Seguimiento 4	4,91	2,87				
QSAS TOTAL	Línea base	9,64	1,98	1.083	.370	.012	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas
	Seguimiento 1	9,92	1,63				
	Seguimiento 2	9,68	2,51				
	Seguimiento 3	10,35	2,84				
	Seguimiento 4	10,65	3,45				

Por otro lado, se realizó un análisis multivariante que permitiese valorar los efectos del género en los beneficios de la intervención. El análisis inferencial MANOVA permitió concluir la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo [$p = .073$, $F(2,000) = 2.734$, Lambda de Wilks = $.871$; $\eta^2 = .006$]. Por tanto, las intervenciones propuestas provocan los mismos efectos con independencia del género de los estudiantes

5. DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo evaluar la eficacia de una intervención antiestigma de corte novedoso, centrada en el uso de un serious game, así como la eficacia del mismo en combinación con una intervención al uso en estigma como es la educación.

El instrumento aplicado como medida, el CAEE, contaba con dos factores: miedo y estereotipos. Los resultados obtenidos permiten avalar la eficacia del videojuego, siendo especialmente útil para abordar el factor miedo, donde los cambios encontrados tras la intervención alcanzan significación estadística. No ocurre igual con el factor

estereotipos donde pese a haberse obtenido mejoras tras pasar por el videojuego, estas no llegan a alcanzar significación estadística.

Pese a los múltiples beneficios que ha supuesto el uso de los Serious games en ámbitos como la educación superior o el desarrollo profesional de estudiantes universitarios (Guenaga et al., 2013), hasta el momento no se había desarrollado previamente un videojuego centrado en esta temática. Stigma Stop, promueve la sensibilización y la empatía hacia las personas que sufren problemas de salud mental, reforzando la idea de que bajo determinadas circunstancias, a cualquiera podrían ocurrirnos. La importancia del videojuego radica en que permite acercar esta realidad a los jóvenes, proporcionando pautas básicas para la intervención, generando empatía y conductas prosociales, y desterrando falsas creencias y mitos, un hecho de vital importancia ya que es en esta etapa cuando comienzan a manifestarse los trastornos mentales.

Estos datos que avalan la eficacia de Stigma Stop, vendrían a reforzar lo encontrado en estudios previos en los que Stigma Stop ha mostrado ser eficaz en la reducción significativa en ambas variables en población adolescente y universitaria (Cangas et al., 2017; Cangas et al., 2019). Además, ha sido valorado muy positivamente por profesionales de la enseñanza, quienes subrayan su valor a la hora de desterrar ideas erróneas y falsos mitos, y proporcionando pautas de detección y ayuda de las problemáticas que trabajan (Cangas et al., 2017b). Su formato además, permite la rápida difusión dada su disponibilidad, permitiendo llegar a una amplia muestra de participantes en poco tiempo.

Por otro lado, el análisis de los resultados de la charla educativa permite concluir que esta no ha sido efectiva en la mejora de los resultados. Esto es, no se mejoran los resultados en el factor miedo y curiosamente, aunque sin alcanzar significación estadística, se aumentan levemente en el factor estereotipos. Para explicar esto, en primer lugar, es necesario atender a la brevedad de la intervención, y a su carácter pasivo, siendo conveniente aportar datos que sobrepasen los puramente “teóricos” aportando casos reales e incluso contando con la presencia de personas afectadas (Rusch et al., 2005; Crisp et al., 2005). En esta

línea, la literatura enfatiza la importancia del contenido de la charla, que juega un rol preponderante (Longdon y Read, 2017).

En efecto, parece que la asunción de un modelo biomédico, centrada en el síntoma y tratando los trastornos como enfermedades, genera una concepción pasiva de quienes los padecen (pacientes) que deja de lado las múltiples acciones y opciones que la persona tiene en su mano para recuperarse (Corrigan et al., 2002). Los supuestos de este modelo biomédico, centrados en el síntoma suscitarían actitudes de paternalismo e interferiría con la adherencia al tratamiento (Pescosolido et al., 2010). Es fundamental por el contrario resaltar las características y circunstancias de la vida personal que han podido precipitar estas situaciones (Read, Mosher y Bentall, 2006). Esto permitiría fomentar la empatía al comprender que las personas que padecen un trastorno mental son personas, que al igual que nosotros, sufren por las vicitudes y contrariedades de la vida. Así, los estudios internacionales muestran que en países como Nigeria o Brasil donde la credibilidad otorgada al modelo biomédico es escasa, se registran mayores niveles de empatía, apoyo y amabilidad (Ohaeri y Fido 2001). De este modo, se disminuiría la distancia social (Angermeyer y Matschinger, 1996) y se evitaría la formación de categorías estanco “ellos” vs. “nosotros” (Read et al., 2006).

La importancia de los resultados obtenidos radica en la necesidad de acabar con la negativa imagen social, los falsos mitos y los estereotipos inherentes a los trastornos mentales. Pese a la mayor conciencia social y el hecho de tener a disposición más información sobre los trastornos mentales, aún hoy día persisten creencias extendidas, siendo especialmente recurrente en el inconsciente colectivo el binomio esquizofrenia-agresividad (Quiles y Morera, 2008), que se vería justificado por episodios aislados que reforzarían esta asociación (Fresán et al., 2012; Maden, 2007). Por otro lado, los medios de comunicación, aunque no son los generadores de este estigma (Salter y Byrne, 2000), juegan un papel activo en su reproducción, amplificación del efecto y perpetuación del mismo entre las nuevas generaciones (Angermeyer y Matschinger, 2005), distorsionando y magnificando la información, y en definitiva manipulando las emociones del público

(López et al., 2008). En este sentido, Muñoz et al. (2011), denuncian el abuso y la imprecisión a la hora de hacer uso de terminología relacionada con los trastornos mentales en los medios de comunicación. Dichos autores encontraron que aproximadamente una cuarta parte de las noticias sobre salud mental incluyen contenidos estigmatizantes, principalmente relacionados con la peligrosidad e impredecibilidad.

Todo lo señalado anteriormente, se vería agravado por hechos como la constatación de estigma, vergüenza y secretismo entre los familiares y allegados de personas con trastorno mentales, encontrándose actitudes y sesgos negativos incluso entre los profesionales de la salud y profesionales de la salud en formación, encontrándose niveles moderados de distancia social (Fresán et al., 2012; Mårtensson, Jacobsson y Engström, 2014).

En definitiva, los hallazgos encontrados suponen una confirmación más de la utilidad de Stigma-Stop en la lucha antiestigma, encontrándose resultados más positivos que otras estrategias al uso, como la charla de un profesional, centrada principalmente en la educación. Su éxito radica precisamente en subrayar los aspectos contextuales y biográficos de todos los personajes fomentando la empatía y comprensión hacia los personajes, siendo la aparición del trastorno una respuesta que debe ser analizada teniendo en cuenta las circunstancias en las que ocurre. De este modo, podría aprovecharse la motivación y el interés que generan los videojuegos en los jóvenes y cuya utilidad ya ha sido sobradamente en ámbitos muy diversos. Los Serious games además presentan ventajas como su gran potencial de difusión, la posibilidad de aplicarlo de forma estandarizada, su bajo costo una vez diseñados, el hecho de proporcionar feedback inmediato, lo que se traduce en una mayor motivación de los usuarios a los que va destinado, a la par que mejora el proceso de aprendizaje, y principalmente lo atractivo para los jóvenes.

En cualquier caso, se ha puesto de manifiesto que Stigma Stop es susceptible de ser aplicado en combinación con otras estrategias, como la charla con profesionales. Stigma Stop proporciona una visión general de los problemas de salud mental y las circunstancias que los precipitan, mientras que la charla, enfatizando un poco más los aspectos

contextuales, podría ser un complemento perfecto a este recurso, que prolongue los efectos de la intervención.

En cuanto a las limitaciones del estudio es necesario señalar que no se ha contrabalanceado el orden de aplicación de las dos intervenciones, ni se ha tenido en cuenta el nivel de conocimientos previos acerca de los trastornos mentales o el contacto o presencia en el entorno próximo de personas que padecen algún trastorno mental. En este sentido, se ha encontrado que aquellos participantes con mayor conocimiento sobre las psicopatologías tienen una tendencia menor a estigmatizar y son más proclives a aceptar positivamente el mensaje de las estrategias desarrolladas (Devine, 1995)

En cualquier caso, los hallazgos presentados suponen un avance más en esta línea, que por responsabilidad y conciencia social, consideramos deben ser continuados. Estudios futuros podrían utilizar Stigma-Stop como una herramienta que propicia un primer acercamiento a la comprensión de los trastornos mentales, sentando las bases para debatir, resolver dudas y profundizar posteriormente en el conocimiento acerca de los mismos, pudiendo complementarse con estrategias inclusivas como actividades lúdico-deportivas que fomenten el contacto con usuarios de los servicios de salud mental en contextos desinstitucionalizados. Asimismo, dadas las múltiples potencialidades de los Serious games, podría ser interesante continuar trabajando en el desarrollo de softwares centrados en estos u otros trastornos que acerquen esta realidad de forma lúdica, pero rigurosa y contrastada a toda la población.

7. REFERENCIAS

- Angermeyer, M. y Matschinger, H. (1996). The effect of violent attacks by schizophrenic persons on the attitude of the public towards the mentally ill. *Social, Science & Medicine*, 43,1721-1728.
- Angermeyer, M.C. y Matschinger, H. (2005). Labelling -Stereotype-Discrimination. An Investigation of the Stigma Process. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 391-395.
- Balash, M., Caussa, A., Faucha, M. y Casado, J. (2016). L'estigma i la discriminació en salut mental a Catalunya 2016. Apunts.

- Cangas, A.J., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J.M., Ojeda, J.J., Cangas, D., Piedra, J.A. y Gallego, J. (2017). Stigma-Stop: a Serious Game against the Stigma in Mental Health. *Frontiers in Psychology*, 8:1385. doi:10.3389/fpsyg.2017.01385.
- Cangas, A.J., Navarro, N., Aguilar, J.M., Trigueros, R., Gallego, J., Zárata, R. y Gregg, M. (2019). Analysis of the Usefulness of a Serious Game to Raise Awareness about Mental Health Problems in a Sample of High School and University Students: Relationship with Familiarity and Time Spent Playing Video Games. *Journal of Clinical Medicine*, 8, 1504.
- Corrigan, P.W., River, L.P., Lundin, R.K., Penn, D.L., Uphoff-Wasowski, K., Champion, J., Mathisen, J., Gagnon, C., Bergman, M., Goldstein, H. y Kubiak, M.A. (2001). Three Strategies for Changing Attributions about Severe Mental Illness. *Schizophrenia Bulletin*, 27, 187-195
- Corrigan, P.W., Rowan, D., Green, A., Lundin, R., River, P., Uphoff-Wasowski, K., White, K. y Kubiak, M.A. (2002). Challenging two mental illness stigmas: Personal responsibility and dangerousness. *Schizophrenia Bulletin*, 28,293-310.
- Cowan, S. (2002). Public arguments for and against the establishment of community mental health facilities: implications for mental health practice. *Journal of Mental Health*, 11, 5-15.
- Crisp, A., Gelder, M., Goddard, E. y Meltzer H. (2005). Stigmatization of people with mental illnesses: a follow-up study within the Changing Minds campaign of the Royal College of Psychiatrists. *World Psychiatry*, 4, 106-113.
- Devine, P.G. (1995). Getting hooked on research in social psychology: examples from eyewitness identification and prejudice. En G. Brannigan y M. R. Merrens (eds.), *The Social Psychologists: Research Adventures* (pp.161-184). Nueva York: McGraw-Hill.
- Dickerson, F.B., Sommerville, J., Origoni, A.E., Ringel, N.B. y Parente, F. (2012). Experiences of stigma among outpatients with schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 28,143-155.
- Fleming, T.M., Cheek, C., Merry, S.N., Thabrew, H., Bridgman, H., Stasiak, K., Shepherd M., Perry, Y. y Hetrick, S. (2014). Serious Games for the threatment or prevention of depression: a systematic review. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*,19, 227-242.
- Fresán, A., Robles, R., Cota, M., Berlanga, C., Lozano, D. y Tena, A. (2012). Actitudes de mujeres estudiantes de psicología hacia las personas con esquizofrenia: Relación con la percepción de agresividad y peligrosidad. *Salud Mental*, 35,215-223.

- González-Anleo, J. y González Blasco, P. (2011). Jóvenes españoles 2010. Fundación SM Madrid.
- Guenaga, M., Arranz, S., Rubio, I., Aguilar, E., Guinea, A., Rayon, A., Bezanilla, M. y Menchaca, I. (2013). Serious Games for the Development of Employment Oriented Competences. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 8. 176-183.
- Koller, M., Chen, S.P., Charles, C., Kochen, L., Lye, P., Chamberlain, L., Dufresne, P., Shapiro, M., Redford, M., Cunningham, H. y Stuart, H. (2013). Opening Minds In High School: Results of a Contact-Based Anti-Stigma Intervention. *The Dream Team Program: Canada, 2013*.
- Longdon, E. y Read, J. (2017). People with problems, not patients with illnesses: using psychosocial frameworks to reduce the stigma of psychosis. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 54, 24-28
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M. y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en Salud Mental: Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28,48-83.
- Maden, T. (2007). Violence, mental disorders and public protection. *Psychiatry*, 6, 399-403.
- Mårtensson, G., Jacobsson, J.W. y Engström, M. (2014). Mental health nursing staff's attitudes towards mental illness: An analysis of related factors. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(9),782-788.
- Monahan, J. The MacArthur studies of violence risk. *Crim. Behav. Ment. Health* 2002, 12, 67-72.
- Mullor, D., Sayans-Jiménez, P., Cangas, A.J. y Navarro, N. (2019). Effect of a Serious Game (Stigma-Stop) on reducing stigma among Psychology students: A controlled study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(3).
- Muñoz, M., Pérez-Santos, E., Crespo, M. Guillén, A.I. e Izquierdo, S. (2011). La Enfermedad Mental en los medios de comunicación: Un estudio empírico en prensa escrita, radio y televisión. *Clínica y Salud*, 22, 157-173.
- Navarro, N., Cangas, A.J., Aguilar-Parra, J.M., Gallego, J., Moreno-San Pedro, E., Carrasco-Rodríguez, Y. y Fuentes-Méndez, C. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en castellano del Cuestionario de las Actitudes de los Estudiantes hacia la Esquizofrenia. *Psychology, Society & Education*, 9, 325-334.

- Ohaeri, J., Fido, A. (2001). The opinion of caregivers on aspects of schizophrenia and major affective disorders in a Nigerian setting. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 36, 493-499.
- Pescosolido, B.A., Martin, J.K., Long, J.S., Medina, T.R., Phelan, J.C. y Link, B.G. (2010). "A disease like any other"? A decade of change in public reactions to schizophrenia, depression, and alcohol dependence. *American Journal of Psychiatry*, 167, 1321-1330.
- Pinto-Foltz, M. D., Logsdon, M.C. y Myers, J.A. (2011). Feasibility, Acceptability, and Initial Efficacy of a Knowledge-Contact Program to Reduce Mental Illness Stigma and Improve Mental Health Literacy in Adolescents. *Social Science Medicine*, 72, 2011-2019.
- Quiles, M.N. t Morera, M.D. (2008). El estigma social. En J. Morales, C. Huici, A. Gómez y E. Gaviria, (Eds.), *Método, teoría e investigación en psicología social*. (pp. 378-387). Pearson Educación S.A
- Read, J., Mosher, L.R y Bentall, R.P. (2006). *Modelos de locura*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez Pulido, F., Rodríguez Díaz, M.N. y García Ramírez, M.C. (2004). La integración laboral de las personas con trastorno mental grave. Una cuestión pendiente. *Psiquis*, 25 (6), 264-281.
- Rüsch, N., Angermeyer, M. y Corrigan, P. (2005). Mental illness stigma: concepts, consequences and initiatives to reduce stigma. *European Psychiatry*, 20, 529-539.
- Salter, M. y Byrne, P. (2000). The Stigma of mental illness: how you can use the media to reduce it. *Psychiatric Bulletin*, 24, 281-283.
- Sánchez Gómez, M. (2007). Buenas prácticas en la creación de Serious Games. En *Proceedings of IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*, SPEDECE. Bilbao.
- Schülze, B., Richter-Werling, M., Matschinger, H. y Angermeyer, M. (2003). Crazy? So what! Effects of a school project on students' attitudes towards people with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 107, 142-150.
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64, 489-528.

- Spagnolo, A., Murphy, A. y Librera, L. (2008). Reducing stigma by meeting and learning from people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31, 186-193.
- Wald, J. y Taylor, S. (2003). Preliminary research on the efficacy of virtual reality exposure therapy to treat driving phobia. *Cyberpsychology Behavior*, 6, 459-465.
- Watson, A.C., Otey, E., Westbrook, A.L., Gardner, A.L., Lamb, T.A., Corrigan, P.W. y Fenton, W.S. (2004). Changing Middle Schoolers' Attitudes About Mental Illness Through Education. *Schizophrenia Bulletin*, 30, 563-572.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. y van der Spek, E. D. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 105, 249-265.

CORDIVA, CÓRDOBA INCLUSIVA. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ALUMNADO DE ESO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La educación secundaria obligatoria es una etapa educativa (de carácter obligatorio y gratuito) cuyo objetivo principal es completar la formación básica de los alumnos²²⁰. Esta etapa está comprendida por cuatro cursos que, generalmente, se realizan entre los doce y los dieciséis años. Una vez superada esta etapa, los alumnos reciben un título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que permite, entre otros, el acceso a los estudios de Bachillerato o a la Formación Profesional de grado medio.

Dentro de nuestro sistema educativo, se entiende por alumno con necesidades educativas especiales aquel que necesita de apoyo y atención educativa especializada. Estas necesidades pueden deberse a trastornos de diferente índole y gravedad, y entre ellos se incluyen los que tienen origen cognitivo o sensorial.

Sin embargo, estas necesidades no solo se refieren al alumno, sino también en la respuesta que se da desde los centros a su educación, ya que necesitan de apoyo, de adaptaciones metodológicas para adecuar el acceso a la formación y a la información. El fin de todo lo anterior no es

²²⁰ A lo largo de este trabajo se utilizarán indistintamente *estudiante/s*, *alumno/s* o *alumnado* para referirnos al conjunto de alumnos, independientemente de su sexo.

otro que conseguir el máximo desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales atendiendo a un modelo de escuela inclusiva.

Atendiendo a todo lo anterior, presentamos en este trabajo un estudio sobre la opinión de los profesores²²¹ de ESO en la provincia de Córdoba sobre las actuaciones realizadas, recursos utilizados y metodología aplicada en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado con discapacidad auditiva.

Este estudio aborda diferentes cuestiones relacionadas directamente entre sí. Entre ellas, se presentan, por un lado, los resultados de una encuesta distribuida entre el profesorado y de la que hablaremos con más detenimiento en los siguientes puntos, y por otro, cómo abordar las dificultades de la enseñanza y aprendizaje de las personas sordas en esta etapa educativa, empleando las nuevas tecnologías y las herramientas de gamificación en el aula.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio se presentan en base a dos tipologías: una, la relacionada con los resultados de la encuesta; y la otra, relacionada con el posible empleo de nuevas tecnologías en el aula y herramientas de gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva.

2.1. OBJETIVOS RELACIONADOS CON LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

- Conocer el porcentaje aproximado de profesores que imparten o han impartido docencia a alumnos con necesidades educativas especiales en la provincia de Córdoba.
- Conocer el porcentaje aproximado de profesores que imparten o han impartido docencia a alumnos con discapacidad auditiva en la provincia de Córdoba.

²²¹ A lo largo de este trabajo se emplearán *profesor*, *profesores*, *profesorado* o *docente/s* para referirnos al conjunto de personas que ejercen la docencia, independientemente de su sexo.

- Conocer las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje que encuentra el profesorado en esta etapa educativa.

2.2. OBJETIVOS RELACIONADOS CON EL EMPLEO DE LAS TIC

- Reflexionar sobre los resultados obtenidos y en el fomento en la aplicación de nuevas tecnologías y herramientas de gamificación en el aula.

3. METODOLOGÍA

Para abordar este estudio se diseñó una encuesta que ha sido distribuida, a través del portal Séneca, entre el profesorado que imparte docencia en la etapa educativa de enseñanza obligatoria (de 1º a 4º de ESO), en los centros educativos dependientes de la Junta de Andalucía de la provincia de Córdoba.

Esta encuesta está diseñada con un total de 35 preguntas y han participado 60 encuestados, pocos en relación con el número de docentes que componen la comunidad educativa de la provincia de Córdoba perteneciente a la Junta de Andalucía. En ella, se preguntan cuestiones en las que se tiene en cuenta desde la edad del profesorado o el tiempo de servicio, hasta las dificultades que encuentran como docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva en las aulas y cursos en los que imparten docencia.

Como consecuencia de los trámites burocráticos que ha tenido su distribución y el tiempo que ha supuesto, los resultados no suponen una muestra muy amplia y, por tanto, no se podría generalizar sobre su relevancia. Sin embargo, sí que supone un reto importante su análisis, ya que de las respuestas obtenidas se pueden obtener reflexiones específicas y generales sobre el tema en cuestión.

Cabe decir que, dado el carácter anónimo de las respuestas vamos a dar por supuesta la veracidad de estas (habida cuenta de que siempre existe la posibilidad de «engaño» en las respuestas aportadas por los participantes), y que, para evitar resultados «incómodos» en la versión final de la encuesta se obvió la pregunta del nombre del centro educativo al

que pertenece cada participante. De este modo, los resultados se pueden analizar desde un punto de vista general y no por centro.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la encuesta con representación a través de gráficos o diagramas de barras. Sobre las preguntas de respuesta larga hemos procurado destacar las respuestas más interesantes para el análisis, tratando de obviar aquellas que aportan menor cantidad de información (o ninguna) y que son del tipo «no se me ha dado el caso» o «no me ha ocurrido nunca», ya que esas preguntas se diseñaron para obtener respuestas de carácter específico.

Dado que el diseño de la encuesta está pensado para aquellos profesores que han tenido alumnos con necesidades educativas especiales y, entre ellos, alumnos con discapacidad auditiva, pero se ha distribuido entre todo el profesorado para obtener una muestra lo más amplia posible, a partir de ahora nos referiremos al conjunto de profesores como «profesores, docentes o profesorado» (si hablamos del conjunto). Del mismo modo, aunque el colectivo que nos interesa es el alumnado con necesidades educativas especiales y aquellos con discapacidad auditiva nos referiremos a ellos también como «alumnos o estudiantes» y así evitamos que al lector le resulte repetitiva la lectura de nuestro trabajo.

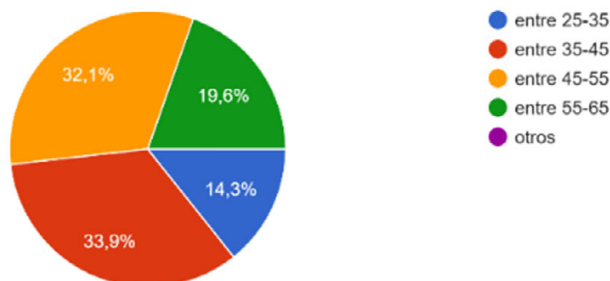
4. RESULTADOS

Las primeras preguntas de la encuesta, aunque a simple vista pueda parecer que presentan un carácter meramente introductorio, tienen mucha relevancia. De hecho, la primera de ellas y que se refiere a la edad del profesorado participante, nos resulta de interés, sobre todo, de cara al fomento de las nuevas tecnologías y de las herramientas de gamificación que propondremos al final de nuestro análisis y del que sabemos que al profesorado de más edad le resulta más difícil su manejo y adaptación. En este sentido, el mayor porcentaje de docentes presentan una media de edad joven, que oscila entre los 35 y los 45 años, y que corresponde al 33,9% de los participantes, aunque a muy poca distancia le siguen los profesores de entre 45 y 55 años (con una representación del 32,1 %). Los menores porcentajes están representados por los

profesores con edades comprendidas entre 55-65 y 25-35, con un 19,6% y un 14,3% respectivamente.

GRÁFICO 1.

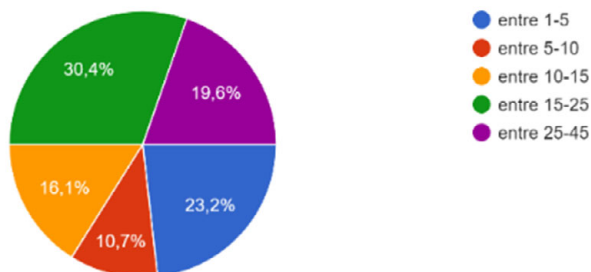
Edad
56 respuestas



Otro aspecto que nos parecía importante es conocer los años de experiencia como docente, ya que existía la posibilidad de que cuanto mayor fuera la experiencia en docencia, mayor fuera la posibilidad de haber tenido alumnos con alguna necesidad educativa especial o, en su caso, con discapacidad auditiva. En este sentido, y tal como se muestra en el gráfico 2, la mayoría de los participantes poseen bastante experiencia ejerciendo como docentes, oscilando entre 15 y 25 años. Lo que nos ha sorprendido en esta pregunta ha sido que el segundo puesto lo ocupan docentes que apenas tienen experiencia, apenas entre 1 y 5 años, lo que supone porcentajes muy amplios para extremos tan importantes en cuanto a experiencia profesional. Esto significa que, entre los participantes, hay o mucha o poca experiencia, quedando solo un 16,1% de experiencia media, lo que sería mucho más interesante de cara a la obtención de resultados más concluyentes.

GRÁFICO 2

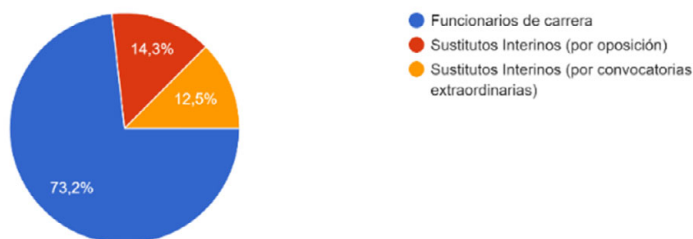
Años ejerciendo como docente
56 respuestas



El gráfico 3 representa los porcentajes del grupo o cuerpo de docentes al que pertenecen. Entre las opciones disponibles de respuesta se encuentra el funcionariado de carrera (que representa la mayoría de los participantes con un amplio 73,2%), y los funcionarios interinos, entre los que se distinguen los funcionarios interinos por acceso extraordinario o por oposición, que representan el 12,5 y el 14,3, respectivamente. La importancia de esta pregunta radica en que la mayoría de los funcionarios de carrera tienen ya un centro de enseñanza asignado con carácter «fijo» mientras que los interinos van cambiando cada curso (o incluso varias veces dentro del curso), lo que no les permite hacerse con la familiarización necesaria ni de recursos del centro ni con los alumnos.

GRÁFICO 3

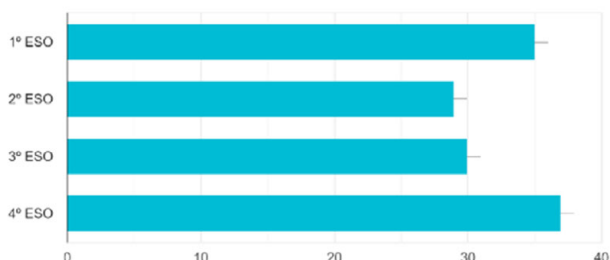
Pertenezco al siguiente grupo de docentes
56 respuestas



Debemos señalar que, por lo general, el personal imparte docencia en varios cursos de los que componen la ESO (de 1º a 4º), aunque como puede verse en el gráfico 4, son más los que imparten docencia entre el alumnado de último curso.

GRÁFICO 4

Cursos en los que ejerce actualmente como docente
56 respuestas



El siguiente gráfico muestra las materias en las que los participantes imparten o han impartido docencia en 1º ESO; como se desprende del gráfico 5, la mayoría dan clases de lengua extranjera: inglés. Dado que el profesorado está especializado en una materia en cuestión de la que, como hemos dicho anteriormente, imparte docencia en distintos cursos, no es de extrañar que esa mayoría, y de esa misma materia, se vea reflejada en los cursos posteriores, a decir, 2º, 3º y 4º. (Véase gráfico 6, 7 y 8).

GRÁFICO 5

Materias en las que ejerce como docente en 1º ESO
56 respuestas

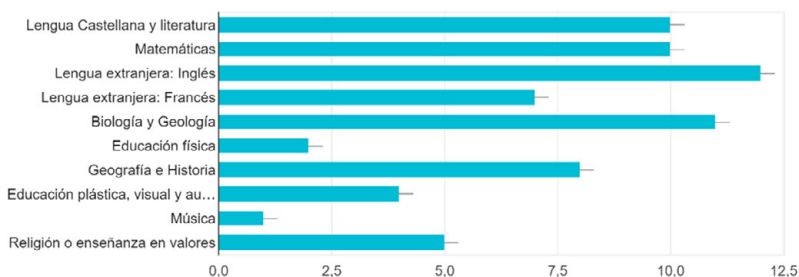


GRÁFICO 6

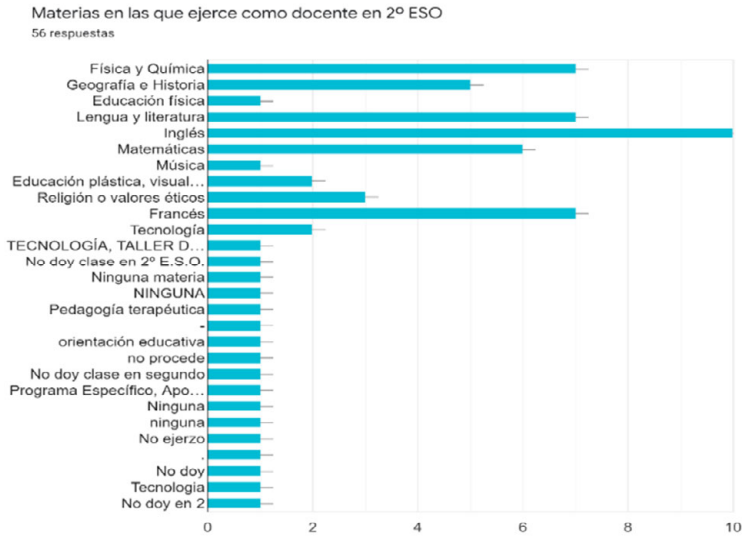


GRÁFICO 7

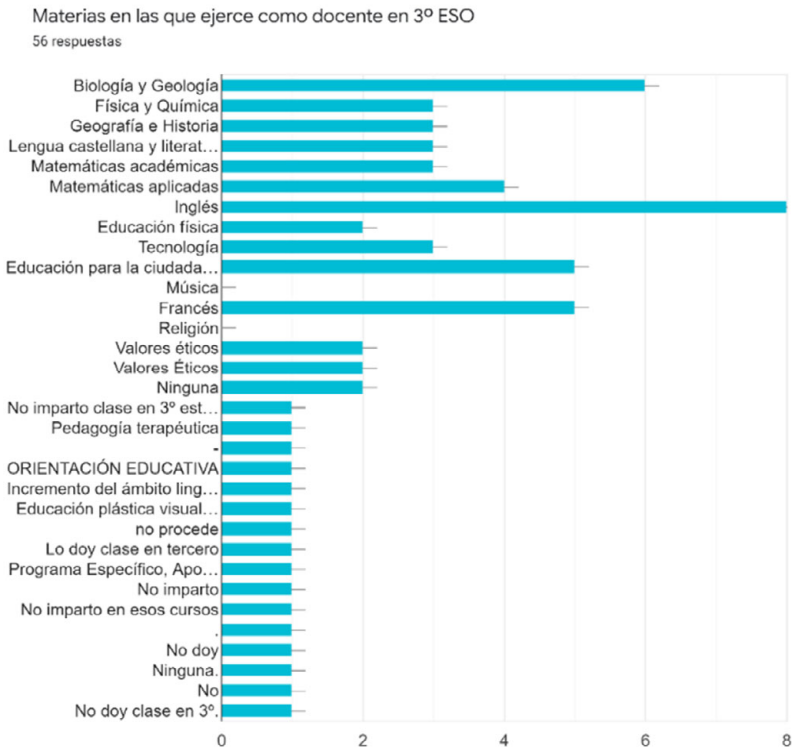
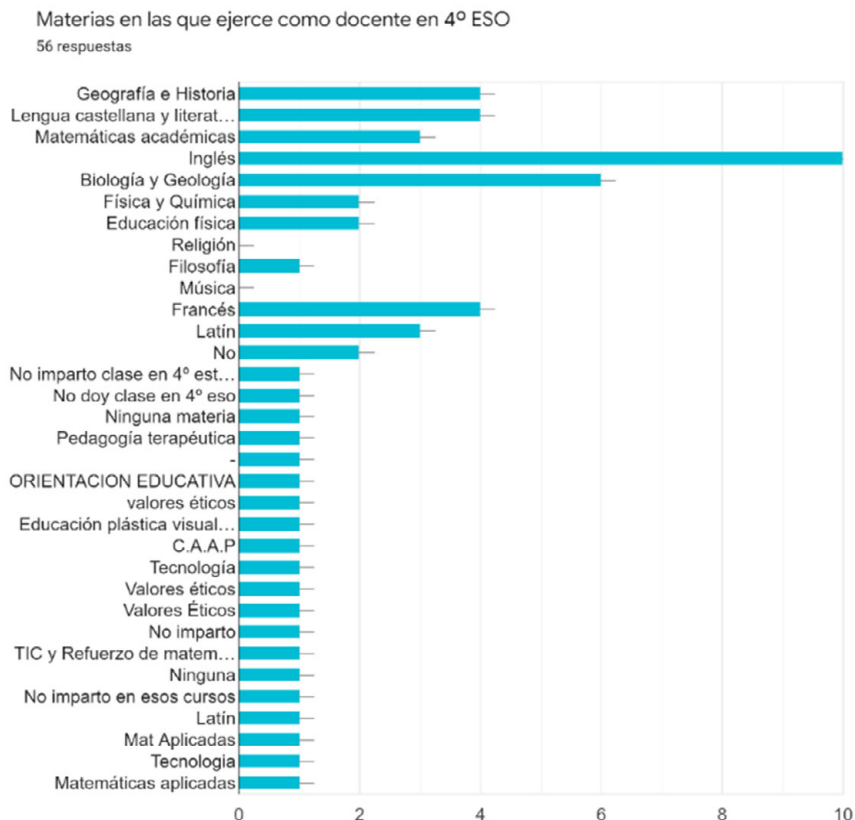


GRÁFICO 8



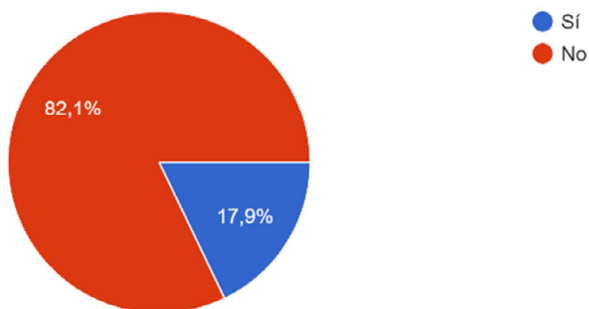
Una de las cuestiones que más interés nos planteaba para nuestro estudio era conocer el porcentaje de profesorado que imparte docencia con carácter bilingüe²²². Nos sorprendió ver que la amplia mayoría, representada por un 82,1% de entre el personal participante, que puede verse en el siguiente gráfico (9), respondió negativamente.

²²² «Ser bilingüe no significa hablar dos idiomas al mismo tiempo, ni en el caso de los sordos ni en ningún otro caso» (Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos, 2012). Tal y como hemos apuntado en trabajos anteriores creemos que esta reflexión es muy importante ya que, en nuestra opinión, desde los centros no se suele proponer un bilingüismo real en el que se estudien, además, la cultura del idioma en cuestión y los elementos no verbales. (Ávila, R. «Discapacidad auditiva y el aprendizaje de idiomas...» (2021), (En prensa)).

GRÁFICO 9

¿Ejerce la docencia en alguna asignatura con carácter bilingüe?

56 respuestas



La décima pregunta está directamente relacionada con la anterior, ya que dependía de haber respondido afirmativa o negativamente a si ha impartido docencia con carácter bilingüe, para posteriormente especificar en qué materias había tenido lugar. Como puede observarse en el gráfico 10, en su mayoría tuvo lugar en la asignatura de Geografía e Historia.

GRÁFICO 10

Si ha respondido afirmativamente la pregunta anterior indique las asignaturas en las que ha impartido dicha docencia

10 respuestas



Una vez realizadas las preguntas más generales, presentamos la segunda parte del cuestionario que trata sobre la docencia impartida a alumnos con necesidades educativas especiales. La primera pregunta de este bloque fue si había tenido, o tiene en la actualidad, alumnos con necesidades educativas especiales. La respuesta afirmativa ha sido sorprendentemente alta (gráfico 11). Además, sabemos por la siguiente pregunta que, en su mayoría, se trataba de alumnos con discapacidad intelectual (gráfico 12).

GRÁFICO 11

¿Tiene en la actualidad, o ha tenido recientemente, alumnos con necesidades educativas especiales en alguno de los cursos en los que imparte docencia?

56 respuestas

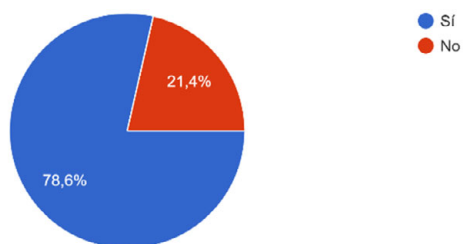
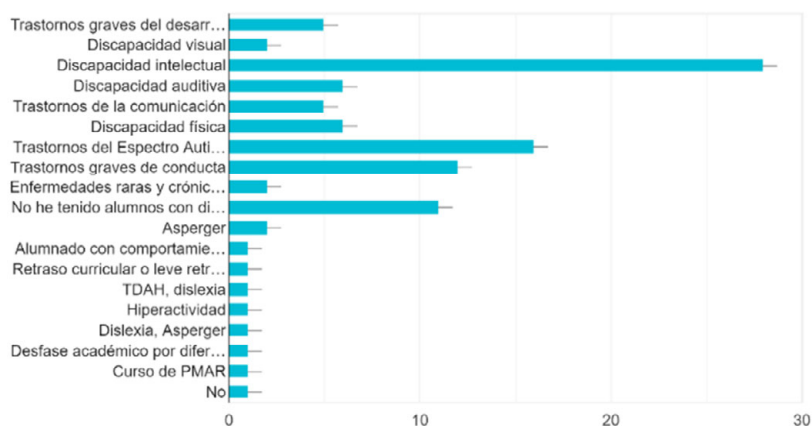


GRÁFICO 12

Si ha respondido afirmativamente la pregunta anterior, señale cuál o cuáles de las siguientes necesidades educativas especiales han presentado

56 respuestas



En los gráficos 13 y 14 se muestran los porcentajes correspondientes a las preguntas de si conocen los recursos que el centro pone a su disposición para atender a este alumnado y si le parecen suficientes tales recursos. Casi un 90% de los encuestados conoce los recursos que existen en el centro; sin embargo, para la mitad de los encuestados estos recursos son insuficientes en la atención a este colectivo.

GRÁFICO 13

¿Conoce los recursos (de diferente índole) que el centro tiene a su disposición para atender al alumnado con necesidades educativas especiales?

56 respuestas

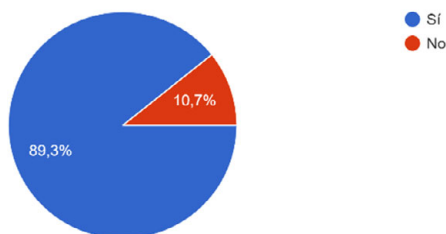
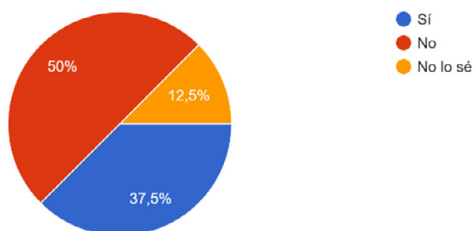


GRÁFICO 14

En su opinión, ¿cree que su centro cuenta con los recursos necesarios para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales?

56 respuestas

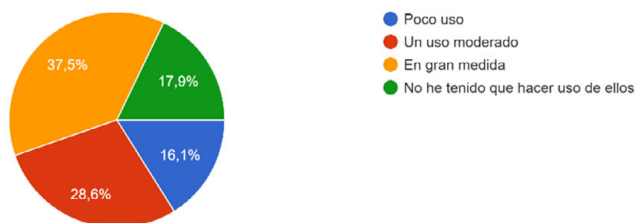


Posteriormente, en el apartado 15 (correspondiente al gráfico 15), se preguntaba «si, como docente, ha tenido que hacer uso de recursos materiales, humanos o informáticos de los que dispone el centro, indique en qué medida ha hecho uso de ellos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales». La mayoría dice usar los recursos «en gran medida», sin embargo, la suma de los apartados «poco» o

«moderado» asciende a un 34%, a muy poca distancia de aquellos que han hecho o hacen un uso más frecuente.

GRÁFICO 15

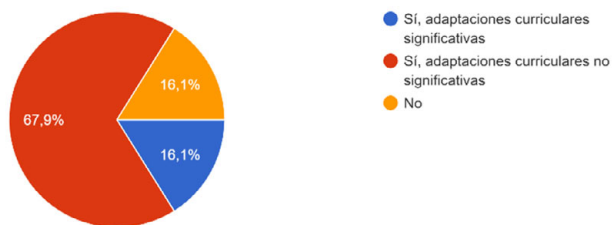
Si, como docente, ha tenido que hacer uso de recursos materiales, humanos o informáticos de los que dispone el centro, indique en qué medida ha ...s alumnos con necesidades educativas especiales.
56 respuestas



Otra de las cuestiones que más nos interesaban era saber en qué medida los profesores habían tenido que realizar adaptaciones curriculares y conocer, además, en qué habían consistido dichas adaptaciones. La primera pregunta queda reflejada en el gráfico 16 y las respuestas en cuanto al tipo de adaptaciones que realizaron se detallan en el Anexo 1.

GRÁFICO 16

¿Ha tenido que realizar alguna adaptación curricular para atender a alumnos con necesidades especiales?
56 respuestas

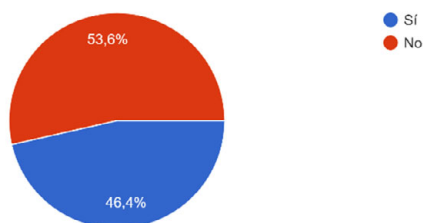


Del mismo modo, en el gráfico 17 se preguntó si habían realizado alguna adaptación en la programación. Dado que la amplia mayoría respondió en sentido negativo, carece de sentido profundizar en la pregunta posterior que está relacionada con el tipo de adaptaciones llevadas a cabo.

GRÁFICO 17

¿Ha tenido que realizar alguna adaptación en la programación para atender a alumnos con necesidades especiales?

56 respuestas



A continuación, se realizaron dos preguntas que consideramos muy relevantes. La primera es «como docente ¿puede enumerar las dificultades que encuentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?», de la que se obtuvieron las 56 respuestas que se detallan en el Anexo 11.

La segunda pregunta importante que habíamos planteado fue «en su opinión, ¿qué dificultades cree que encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza?». También se obtuvieron 56 respuestas, que se detallan en el Anexo III.

Íntimamente ligada con esta cuestión está la siguiente pregunta: «En su opinión, ¿qué podría cambiar el centro para mejorar el proceso de enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales?». Se obtuvieron las mismas 56 respuestas que en la pregunta anterior.

Por otro lado, y para concluir con este segundo bloque de preguntas dedicado a los alumnos con necesidades educativas especiales, se preguntó si crían que la situación actual provocada por la Covid-19²²³ había empeorado la situación anteriormente descrita y si el flujo de información entre centro y familias es la apropiada. Para la primera pregunta se obtuvo un porcentaje de respuesta positiva de casi un 52%, casi el mismo porcentaje que suman las respuestas «no lo sé» y «no». Por su parte, con respecto a la segunda pregunta, una amplia mayoría,

²²³ Enfermedad infecciosa provocada por el virus Coronavirus SARS-CoV-2.

representada por el 73,2% de los encuestados, cree que el correcto flujo de información es importante para el desarrollo de estos alumnos, aunque nos sorprende ver el porcentaje que ha respondido «no» o «no lo sé». Estos porcentajes quedan reflejados en los gráficos 18 y 19, respectivamente.

GRÁFICO 18

En su opinión, ¿cree que la crisis ocasionada como consecuencia del Covid-19 ha mejorado o empeorado el proceso de enseñanza y aprendizaje...alumnos con necesidades educativas especiales?
56 respuestas

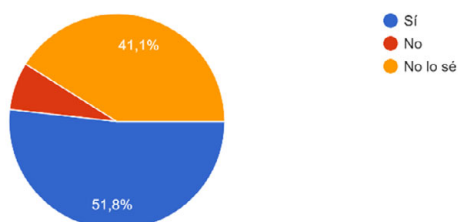
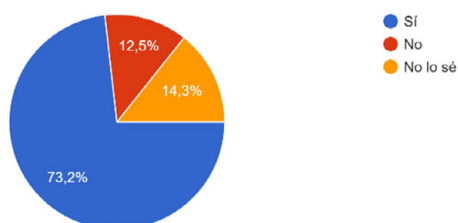


GRÁFICO 19

El alumnado con necesidades específicas necesita del correcto flujo de información entre centro educativo y familias. ¿Cree usted que la colaborac... apropiada de cara al desarrollo pleno del alumno?
56 respuestas

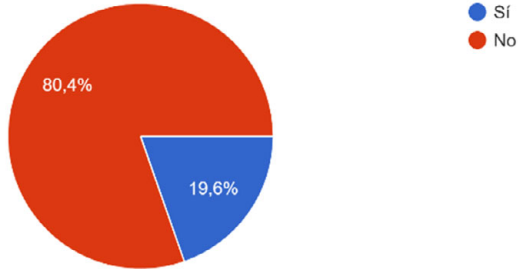


A partir de esta pregunta y hasta el final del cuestionario se plantearon preguntas relacionadas directamente con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales cuya discapacidad era la auditiva. Al preguntar por el porcentaje de docentes que han tenido alumnos con esta

discapacidad nos encontramos con que tan solo contestó afirmativamente el 19,6%. (Véase el gráfico 20).

GRÁFICO 20

¿Ha tenido, recientemente, alumnos que presentaran discapacidad auditiva?
56 respuestas



Habida cuenta de que la mayoría no ha tenido alumnos con discapacidad auditiva no es de extrañar que el 78,6% haya respondido negativamente a las preguntas posteriores en la que se planteaba el grado de discapacidad auditiva que presentaba o presenta el alumno y los recursos materiales o personales de su centro para atender sus necesidades. Ambas respuestas negativas quedan patentes en los gráficos 21 y 22.

GRÁFICO 21

En caso de haber respondido afirmativamente, por favor, indique el grado
56 respuestas

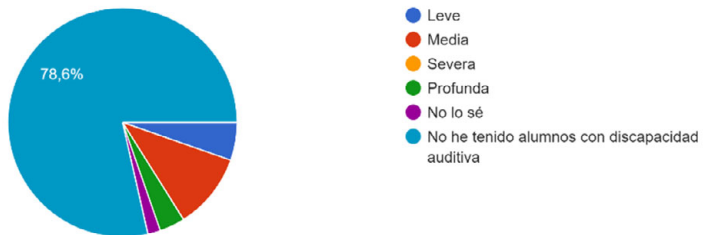
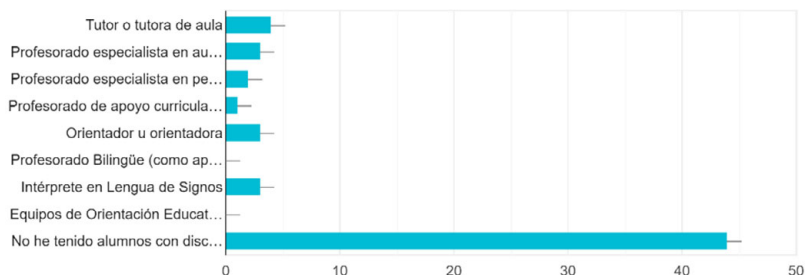


GRÁFICO 22

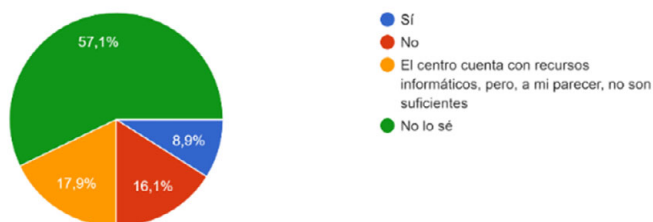
En caso de haber tenido alumnos con discapacidad auditiva, por favor, señale los recursos personales y/o materiales de los que ha hecho uso para atender al/los alumno/s
56 respuestas



En base a lo anterior, tampoco es de extrañar que, en la siguiente pregunta relativa a los recursos informáticos, haya una amplia mayoría cuya respuesta sea «no lo sé» y que queda reflejado en el siguiente gráfico, nº23.

GRÁFICO 23

¿Sabe si su centro cuenta con recursos informáticos y/o aplicaciones para dar apoyo al alumnado con discapacidad auditiva?
56 respuestas



Posteriormente se preguntó a los docentes si conocían alguno de los manuales editados sobre la materia, por ejemplo, el «Material

Audiovisual: Unidades de apoyo bilingües para alumnado sordo»²²⁴. Prácticamente el 100% reconoció su desconocimiento. A continuación, se les preguntó sobre si creían que los alumnos con discapacidad auditiva podían aprender idiomas extranjeros, a lo que una mayoría manifestó una opinión positiva (el 69,6%), si bien un porcentaje relativamente alto expresó no poseer una clara certeza al respecto. (Gráficos 24 y 25).²²⁵

GRÁFICO 24

¿Conoce los manuales editados y publicados en papel para dar apoyo al alumnado con discapacidad auditiva (Como por ejemplo las Unidades de Apoyo Bilingüe del Medio Natural, Social y Cultural)?
56 respuestas

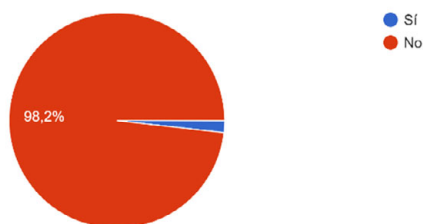
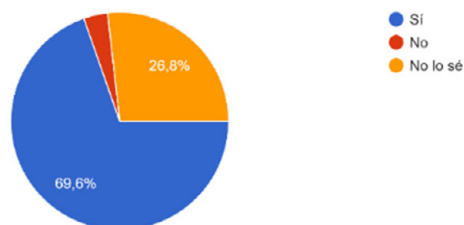


GRÁFICO 25

¿Cree usted que los alumnos con discapacidad auditiva pueden aprender un idioma extranjero (por ejemplo, inglés o francés)?
56 respuestas



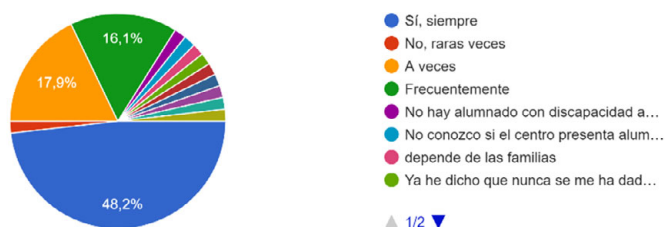
²²⁴ Título publicado en la pestaña de publicaciones y documentación de la Junta de Andalucía (s.f.). Se trata de 12 unidades didácticas presentadas en DVD que tratan temas como el conocimiento y cuidado del cuerpo, la sociedad y nuestro espacio de vida y relación.

²²⁵ «Las opciones educativas que la población sorda ha tenido a su alcance ha permitido que adquieran habilidades restringidas para la lectura y la escritura» (Álvarez y otros, 2004: 18). Si no creemos en sus posibilidades, o las desconocemos, no es de extrañar que un pequeño porcentaje de este colectivo consiga llegar a niveles superiores de enseñanza.

Llegados a este punto volvimos a plantear la pregunta acerca de la importancia del flujo de información entre centro educativos y familias, centrado, en esta ocasión, en el correcto desarrollo de los alumnos con discapacidad auditiva. Se obtuvo un porcentaje de 48,2% de docentes que consideran que este flujo, en su centro, es el apropiado, como puede verse a continuación.

GRÁFICO 26

El alumnado con discapacidad auditiva necesita del correcto flujo de información entre centro educativo y familias. ¿Cree usted que la colaborac... apropiada de cara al desarrollo pleno del alumno?
56 respuestas



Para concluir con este bloque se formularon cuatro últimas preguntas: dos de respuesta libre y dos de selección. Las dos primeras están relacionadas con las dificultades existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad auditiva, tanto por parte del profesorado como, en su opinión, por parte de los alumnos. Se obtuvieron 56 respuestas. No obstante, como hemos planteado anteriormente, el porcentaje de profesores que han tenido a estos alumnos en clase ha sido reducido; por consiguiente, se muestran tan solo las respuestas más significativas para nuestro estudio²²⁶:

- «El alumno/a no quiere ponerse el audífono porque le da vergüenza»
- «falta de atención individualizada en el aula»

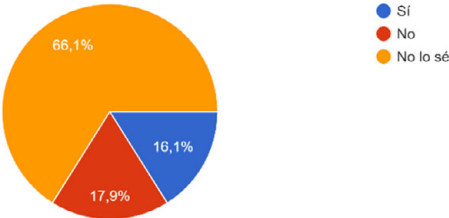
²²⁶ Se citan textualmente las respuestas obtenidas y no se modifican las faltas de ortografía, ni los errores ortotipográficos ni las siglas para no dañar la muestra original.

- «Adaptar materiales básicamente sonoros (trabajo en gran grupo, exposiciones de compañeros/as)»
- «La necesidad de un intérprete de signos que, a veces, no llega a expresar todo lo que transmitimos en clase»
- «Falta de recursos humanos y materiales»
- «Dificultad a la hora de coordinarse con la Auxiliar de Lengua de Signos. Complejidad para escuchar materiales audiovisuales.»
- «Carezco de formación y la imposibilidad de atenderlos en el grupo clase»
- «Falta de Intérpretes en Lengua de Signos»
- «EN MI SITUACIÓN NINGUNA YA QUE EL ALUMNO POSEE AUDÍFONOS Y SE ENCUENTRA SENTADO EN PRIMERA FILA. SI ES CIERTO QUE EL USO DE LA MASCARILLA LE HA DIFICULTADO LA COMPRESIÓN DE LAS CLASES.»
- «Falta de recursos y de formación específica del profesorado»
- «Ratios elevadas»
- «En mi asignatura es muy difícil evaluar de manera objetiva las destrezas orales, ya que en mi caso la discapacidad auditiva no es absoluta. Aun así, se adaptan los ejercicios y se tiene en cuenta su dificultad para hablar y entender el idioma a la hora de la evaluación.»
- «Si posee una discapacidad severa, es muy difícil poder explicar conceptos abstractos, conceptos como los que maneja la materia de filosofía, adecuadamente»

La penúltima pregunta planteaba si, en opinión del profesorado participante, su centro cuenta con los medios materiales, humanos e informáticos para atender a los alumnos con discapacidad auditiva, a lo que un llamativo 66,1% respondió que no lo sabía. (Gráfico 27).

GRÁFICO 27

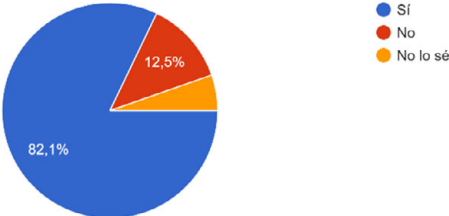
En su opinión ¿cree usted que su centro educativo cuenta con los medios materiales ,humanos e informáticos adecuados para ser considerado un c...clusión del alumnado con discapacidad auditiva?
56 respuestas



Por último, y para finalizar con este apartado, la gran mayoría de los encuestados consideran que su centro promueve en términos generales la inclusión de todo tipo de alumnado, representado por el 82,1% en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 28

Por último, ¿cree que el entorno general del centro educativo (alumnos, familias, profesorado y personal de administración y servicios) promueve un ambiente de inclusión?
56 respuestas



Una vez analizada la totalidad de las preguntas, pasamos a estudiar en más detalle los porcentajes más llamativos. Aunque los más altos son de evidente interés, sin embargo, en ocasiones, sorprenden aquellos porcentajes que, sin representar la mayoría, indican un dato relevante para la pregunta en cuestión.

Para que la muestra resulte lo más clara posible hemos dividido nuestros resultados en dos categorías:

1. Resultados de las preguntas relacionadas con las necesidades educativas especiales, en general.

De este apartado lo que más nos ha sorprendido es que para la baja participación en general, (60 participantes) hay un porcentaje muy alto de profesores que han tenido o tienen actualmente alumnos con necesidades educativas especiales.

Asimismo, llama nuestra atención que, para el alto porcentaje existente de alumnado con necesidades educativas especiales, el uso «moderado» y el «poco uso» que se ha hecho de los medios que el centro pone a disposición del profesorado, suman casi lo mismo que la mayoría que dice haberlos usado en gran medida. Esto nos hace pensar que muchos de ellos desconocen los recursos existentes.

No obstante, de este apartado uno los resultados que más nos han sorprendido es el relativo al tipo de adaptaciones curriculares se han llevado a cabo para atender a estos alumnos. De entre todas las respuestas obtenidas se repiten, sobre todo, la adaptación y ampliación de los tiempos para la realización y entrega de actividades, adaptación de contenidos mínimos y adaptación de los materiales; sin embargo, se trata en su gran mayoría de adaptaciones no significativas del currículo. El segundo resultado relevante de este apartado hace referencia a las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La inmensa mayoría, si no todos, contestaron que no tienen personal técnico cualificado para atender las necesidades de estos alumnos, que no pueden dedicarles más tiempo y la imposibilidad de personalizar la atención debido a la demanda del resto de alumnos. Por último, todos coinciden en que, con la elevada ratio de alumnos existente por aula, les resulta imposible ofrecer la enseñanza especializada que necesitan.

2. Resultados de las preguntas relacionadas con la discapacidad auditiva, en particular.

En este apartado hemos recopilado menor cantidad de información, debido, principalmente, a la poca representación de profesores participantes que han tenido en algún momento alumnos con discapacidad auditiva.

Sin embargo, creemos que el hecho de no haber tenido alumnos con discapacidad auditiva no exime de conocer los recursos con los que cuenta el centro a cualquier nivel: material, humano e informático. Lamentablemente, más del 50% de los docentes reconocía no conocer los recursos disponibles en su centro dedicados concretamente a estos alumnos.

Otra cuestión que nos ha llamado la atención ha sido el altísimo porcentaje, casi el 100%, que dice no conocer los manuales y unidades didácticas para atender al alumnado con discapacidad auditiva. Estos manuales editados por la propia Junta de Andalucía se pueden solicitar, bajo petición, desde su página web y, además, se mencionan en varias ocasiones cuando se realiza una búsqueda de información sobre atención al alumnado sordo en el sistema educativo andaluz.

5. DISCUSIÓN

Para empezar, es importante señalar que la consecución de los objetivos de este estudio no ha estado exenta de dificultades, entre ellos, los trámites burocráticos que, desde mi humilde posición en la Universidad de Córdoba, se nos han impuesto para la distribución de la encuesta entre el profesorado miembro de la Delegación de Educación de la provincia de Córdoba. De ahí que, aun habiendo conseguido obtener gran parte de los objetivos, el estudio de campo en el que está basado podría haber tenido mejores y más amplios resultados de haber sido más fácil y directa su distribución.

Llegados a este punto en nuestro trabajo, solo nos queda tratar de proponer algunas soluciones que, a nuestro criterio, podrían mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva desde el punto de vista del docente y desde el punto de vista del alumno²²⁷. Para empezar, dada la escasez de material disponible se podría plantear una programación especial para atender a estos alumnos desde el propio centro, antes de cada curso, y en la que se tengan en

²²⁷ «Desde un enfoque sociocultural, el sordo no es un enfermo que requiere ser curado, es una persona con una característica distintiva que lo hace pertenecer a una minoría lingüística y cultural, con características y necesidades específicas» (Romero y Nasielsker, 1999).

cuenta los recursos disponibles en el centro que, por supuesto, habría que conocer antes de diseñar dicha programación; y/o, en caso de no contar con los necesarios, solicitarlos al organismo competente. En trabajos anteriores, (Ávila, R. (en prensa)), hemos expuesto la idea de que, si se programa pensando en estos alumnos desde el principio luego no será necesario realizar un gran número de adaptaciones, sino que se limitarán al mínimo indispensable.

Por otro lado, creemos que proporcionar todos los materiales por escrito facilitaría el acceso a la información, y que utilizar la LSE²²⁸ dentro del aula les ayudaría a continuar el ritmo normal de la clase: «el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, al trabajo, a la comunidad, a la cultura, a una existencia plena y entregada» (Sacks, 1989:42). Somos conscientes de que la mayor dificultad para llevar a cabo lo anterior, recae principalmente en disponer de un intérprete de lengua de signos española en el centro. Sin embargo, pensamos que la carencia física del intérprete no exime de que se puedan proporcionar las clases previamente grabadas e interpretadas en LSE. Para ello podríamos recurrir a las nuevas tecnologías, aplicaciones móviles e incluso herramientas de gamificación que permiten grabar vídeos. Si no disponemos de intérprete en lengua de signos en el centro bastará con solicitar la interpretación de las clases, actividades y tareas para que el alumno tenga acceso a ellas e, incluso, pueda recurrir a las mismas en más de una ocasión²²⁹. Cuanto mayor sea el contenido y el material signado, mayor será la información y formación adquirida por el

²²⁸ «Por tanto, usar la lengua de señas y aprender español escrito para adquirir los aprendizajes que el currículo señala, son condiciones básicas para hacer efectivo el derecho a la educación de los alumnos sordos» (Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos, 2002).

²²⁹ «Asimismo, en la actualidad se parte de la figura del profesor/a como un mediador entre el alumno/a –al que se considera autónomo, creativo y participativo en el proceso de aprendizaje– y lo que éste/a acabará aprendiendo. Así, el maestro se convierte en un agente cuya labor es, entre otras muchas, posibilitar el desarrollo de sus capacidades y conectar con sus gustos e intereses para así lograr la motivación necesaria para que estos procesos sean factibles. En consecuencia, no se entiende el ejercicio de estas funciones si ambos, profesor y alumno, no comparten el mismo código lingüístico». (Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos, 2002).

alumno²³⁰. Además, estamos convencidos de que introducir de esa manera la LSE en el aula ayudará a fomentar el espíritu colaborativo y de inclusión entre el alumnado oyente.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado nuestro estudio y habiendo discutido sobre los resultados, debemos reflexionar sobre los puntos a destacar y las flaquezas que hemos encontrado en nuestro propio estudio. Para comenzar debemos reconocer y lamentar de nuevo la escasa participación por parte del profesorado. Desafortunadamente, la distribución de este tipo de trabajos requiere de unos trámites administrativos que creemos excesivos, aunque entendemos que el envío masivo de correos esté limitado por la Delegación de Educación dado el elevado número de solicitudes que reciben de este tipo. En última instancia, una vez hecha la solicitud desde la misma universidad, queda a criterio del director de cada centro la distribución de esta entre su profesorado. Creemos que muchos de ellos han considerado obviar el mensaje o no compartirlo con el personal de su centro. Por nuestra parte, este trabajo está ideado y realizado desde el respeto más profundo hacia las personas con discapacidad auditiva y solo procurando la mejora en el acceso a una formación y a una enseñanza igualitaria.

Por otro lado, si realizamos una reflexión autocrítica sobre el diseño de la encuesta y la redacción de las preguntas, creemos que se podrían incluir cuestiones como cuáles son los recursos multimedia y nuevas tecnologías que se utilizan con frecuencia. También en futuras encuestas contemplaremos la posibilidad de ofrecer respuesta libre en lugar de respuestas de elección múltiple en algunas cuestiones relevantes. Si se ha optado por la respuesta múltiple es porque la respuesta libre es más difícil de cuantificar y supone más tiempo de ejecución para los participantes con lo que se incrementa el nivel de fatiga y desinterés al cumplimentarla.

²³⁰ Skliar, Massone y Veinberg, (1995) sostienen que las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante e identificador de los sordos.

La conclusión general es que en pleno año 2021 aún siguen faltando medios especializados, material específico y recursos humanos. Podemos afirmar basándonos en este estudio que el profesorado no cuenta con el apoyo necesario para atender las necesidades educativas especiales ni a los alumnos con discapacidad auditiva. Muy probablemente se deba a la falta de formación del profesorado en este ámbito, ya que en muchas ocasiones han respondido que desconocen el material disponible o desconocen los recursos de su centro. La formación periódica y especializada sería un buen comienzo sobre el que recorrer este camino de eliminación de barreras en la educación. Esta formación debería apoyarse en los últimos estudios sobre necesidades educativas especiales en general; en las últimas metodologías para la docencia en este ámbito; y en el uso y constante renovación de las nuevas tecnologías de la información, en el fomento de su empleo y en cómo sacarles el máximo partido para hacer de nuestra aula un espacio aún más inclusivo.

7. REFERENCIAS

- Ávila, R. (2021). *Discapacidad auditiva y aprendizaje de idiomas: propuesta de metodología docente en la enseñanza de idiomas a través del empleo de la lengua de signos española*. (En prensa).
- Ávila, R. (2021). «*UniVersidad*», *la atención a la diversidad en la UCO: nuevos tiempos, nuevos retos. Estudio sobre la enseñanza de idiomas a personas con discapacidad auditiva*. (En prensa).
- Bascones, L.M., Martorel, V. & Turrero, M. *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda en España*. (2021). Confederación Estatal de Personas Sordas.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (página de la Confederación).
<https://cnse.es/>
- De Prada, M.D. (2002) *La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos*. (2002) Confederación Estatal de Personas Sordas.

Instrucción de 25 de enero de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Agencia Pública Andaluza de Educación por la que se regula el procedimiento para la dotación de recursos materiales específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos de Andalucía.

María G. & Azahara N. (2016). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. Discapacidad auditiva*. Colección Diversidad, Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba.

Navarro, J. (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Texto consolidado, 2016).

ANEXO I. RESPUESTAS LIBRES OBTENIDAS A LA PREGUNTA SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES²³¹.

- «Adaptación de tiempos, trabajo de contenidos mínimos, supresión de contenidos».
- «Los recursos propios (que puedo tener yo, por adaptación o entendimiento y diálogo con el alumnado) los conozco. También derivar al alumnado a PT²³² u orientación. Pero poco más».
- «Adaptación en contenidos».
- «Adecuación de tiempos, contenidos mínimos, pruebas escritas, etc.».
- «Posición en clase, exámenes algo adaptados, resúmenes de temas».
- «Ajustes de objetivos, generalmente».
- «Acs²³³ instrumentales y acns²³⁴ en áreas de biología y ciencias sociales. Trabajándose dislexia, discalculia, temas adaptados de aula».
- «Flexibilización de programación sin modificar los objetivos y criterios evaluación».
- «Temporalización, contenidos mínimos, simplificación de tareas y pruebas ...de acceso al currículum principalmente».
- «Modificaciones metodológicas fundamentalmente».
- «Adaptaciones de tiempos, en metodologías y en materiales».
- «ACS».
- «Resúmenes, poner letra más grande, explicar las cosas de otra manera, adaptar los exámenes...».
- «Adaptaciones en el formato de las pruebas y a la hora de dejarle más tiempo para acabarlas».

²³¹ En el contenido de todos los Anexos se citan textualmente las respuestas obtenidas y no se modifican las faltas de ortografía, ni los errores ortotipográficos ni las siglas para no dañar la muestra original.

²³² Personal técnico.

²³³ Adaptaciones curriculares significativas.

²³⁴ Adaptaciones curriculares no significativas.

- «Adaptación de los exámenes».
- «Metodología y evaluación».
- «Adaptación de textos conforme a la capacidad del alumnado».
- «Adaptación de tiempos y de tipo letra en exámenes».
- «ACNS de la materia».
- «Adecuaciones metodológicas».
- «He tenido que adaptar los enunciados de los ejercicios, y facilitarlos por escrito al alumno».
- «En relación a los contenidos de la materia y a la metodología empleada».
- «Materiales adaptados».
- «Materiales adaptados a dicho alumnado».
- «Ajuste de los contenidos impartidos y el nivel de los mismos».
- «Nada».
- «Adaptación en pruebas y contenidos».
- «Adaptaciones de actividades y exámenes».
- «Adaptación de programación, contenidos, exámenes, metodología, materiales».
- «Más tiempo para resolver los exámenes. Restricción de los contenidos a lo mínimo permitido».
- «Actividades y tareas de refuerzo».
- «Personalización de las actividades, adaptándolas a las características del alumno».
- «Situación en aula, comunicación familiar, seguimiento».
- «Adaptaciones de los contenidos impartidos en clase y de los criterios de evaluación».
- «Adaptación de materiales y pruebas».
- «Adaptaciones curriculares no significativas: fichas de refuerzo e interactivas, adaptaciones en las pruebas escritas».

ANEXO II. RESPUESTAS LIBRES OBTENIDAS A LA PREGUNTA SOBRE LAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRAN LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- «No se les puede atender bien en un aula con 30 alumnos/as más. No hay material y tenemos que prepararlo y a veces no sabemos bien cómo hacerlo».
- «El profesorado debe ser especialista en estos temas y el centro debería tener más recursos humanos y materiales».
- «No sé, supongo que entre la hipoacusia, el ruido de la clase y las mascarillas que no permiten leer los labios, acompañado de la falta de profesionales cualificados en el tema y que quizá en el caso de solicitar un profesor/monitos para ayudar en clase a este tipo de alumnos/as, no lo aprueben dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje».
- «no lo sé».
- «Fundamentalmente la falta de una formación específica».
- «Falta de tiempo para dar enseñanza personalizada».
- «Falta de recursos, especialmente humanos. Hacen falta más PTs en los centros y menos alumnos en clase. No se puede atender a estos alumnos en grupos tan grandes».
- «No tengo el tiempo suficiente para atender al alumno como me gustaría».
- «Ratio demasiado alta».
- «Ratio muy alta que dificulta poder concentrarme en las necesidades que el alumno verdaderamente requiere. Falta de horas de la PT en el aula. Falta de coordinación entre Primaria y Secundaria que permita un tránsito real a los alumnos entre etapas».
- «No los puedes atender adecuadamente en el grupo clase, están más perdidos, se carece de tiempo para organizarles el trabajo, desconocimiento por mi parte de cómo adaptarles los materiales».

- «Falta de una plantilla mas amplia de profesorado especialista en NNEE²³⁵».
- «POCA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y SI YA HABLAMOS DE BILINGÜISMO NINGUNA. NO PUEDE SER QUE ALUMNADO QUE APENAS SABE INGLÉS ESTÉ CURSANDO ASIGNATURA EN BILINGÜE Y NO HAYA UNA ADAPTACIÓN PARA ELLOS/AS. LA ADAPTACIÓN QUE LES HE REALIZADO ES EXAMINARLOS EN CASTELLANO Y TODO EL MATERIAL EN CASTELLANO YA QUE SI NO SE PERDÍAN ABSOLUTAMENTE EN TODAS LAS CLASES. NADIE NOS AYUDA EN ESTE ASPECTO, TODO LO HE HECHO YO CONFORME HA IDO EVOLUCIONANDO EL CURSO».
- «Dificultades en lectura comprensiva, expresión escrita, razonamiento verbal y matemático. Poca implicación de la familia. Absentismo escolar Baja autonomía de trabajo y personal. Necesidad de trabajo dirigido. Falta de motivación hacia las tareas escolares. Falta trabajar por niveles de profundización en las aulas».
- «Elevada ratio de las clases, para una atención individualizada y también para trabajar de manera inclusiva».
- «La ratio de la clase influye mucho en una correcta atención del alumnado».
- «Es difícil atenderlos en el aula con una ratio tan alta».
- «La falta de material, de medios para su atención y se formación del profesorado».
- «principalmente de acceso al currículum ordinario».
- «encuentro muchas dificultades, porque el profesor de apoyo solo entra una hora a la semana, y en clases numerosas, que es lo habitual, al final no atiendes bien ni al grupo ni al de necesidades, que en mi centro suele haber más de uno por clase».

²³⁵ Creemos que el participante se refiere a NEE: necesidades educativas especiales. Término acuñado por primera vez por Mary Warnock en 1978. En España, se introdujo en la LOGSE en el año 1990. En el año 2006, la LOE utilizaba el término ANEAE (alumno con necesidad específica de apoyo educativo) que incluye también a aquellos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).

- «Falta de tiempo durante la clase».
- «Ratios elevadas».
- «Saber atender a sus necesidades cuando estas responden a causas muy concretas».
- «No se pueden atender correctamente por el elevado número de alumnos en clase».
- «Falta de recursos, déficit en el diagnóstico y la atención en Primaria. Necesidad de más tiempo de atención directa».
- «Que requieren una dedicación bastante dedicación para la realización de tareas en mi materia. Y esto resulta un tanto difícil, dado que hay que atender a todo el grupo».
- «Normalmente dificultad para poder atender al alumno dentro del aula al mismo tiempo que a sus compañeros».
- «Necesitan más horas y más ayuda por parte de los PT».
- «La imposibilidad de dedicarles el tiempo que necesitan en clase por lo demandantes que suelen ser sus compañeros».
- «Su atención en el grupo completo y la aceptación de los demás compañeros».
- «Poco tiempo de clase y grupos muy numerosos».
- «1. Imposibilidad de atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales en la misma aula que el resto del alumnado, porque requieren de una mayor atención y dedicación. 2. Falta de preparación del profesorado para atender a la inmensa variedad de necesidades especiales».
- «Falta de concentración, baja autoestima, falta de hábitos de trabajo, poca autonomía».
- «Falta de formación».
- «Dificultades en el conocimiento estricto de la forma en la que trabajar dicha adaptación».
- «Tiempo para poder atenderlos adecuadamente²³⁶».
- «Su progresión y avance se ven dificultados en el trabajo del grupo-clase porque la ratio suele ser muy alta en mi centro, las dificultades de expresión y sobre todo de comprensión no

²³⁶ Suponemos que el participante quería decir «adecuadamente».

favorecen la consecución de los objetivos, ello redundaría en una disminución del interés hacia el aprendizaje».

- «Al estar incluido en una clase con más alumnos, es complicado realizar una atención personalizada para el alumno con necesidades especiales».
- «Falta de tiempo para atenderlos en el aula ordinaria».
- «Múltiples».
- «Mantener su atención, discriminar contenidos, mantener su interés por la materia».
- «Falta de motivación que se traduce en imposibilidad de trabajar con ellos en clase. Además, ratio alta en las aulas que o facilita una atención personalizada constante».
- «Necesitan una dedicación y un tiempo, del que no se dispone cuando además hay que atender a 25 alumnos más».
- «Adaptar los contenidos a las diferentes capacidades del alumnado».
- «falta de recursos, aulas masificadas...».
- «La atención junto con los otros alumnos. Necesitaría una ratio más reducida para atenderlos mejor».
- «Falta de comprensión y como consecuencia pérdida de motivación y abandono».
- «El número de alumnos en el aula ordinaria es elevado y eso hace imposible dedicar la atención individualizada necesaria al alumnado con necesidades educativas especiales».
- «Los recursos que se tendrían que utilizar».
- «Temario demasiado extenso».
- «Contenidos, vocabulario, comprensión de textos escritos».
- «Falta de conocimiento previo sobre las adaptaciones».
- «Pocos recursos».
- «Es difícil atenderlos cuando tenemos muchos más alumnos en el mismo grupo».
- «Imposibilidad de atender correctamente sus necesidades en una clase tan numerosa».
- «A veces es difícil atender en un grupo numeroso a un alumno con NEE».

ANEXO III. RESPUESTAS OBTENIDAS A LA PREGUNTA SOBRE LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- «Muchos/as alumnos/as por aula, el profesor/a no puede atenderlos como necesitarían. El material específico que le prepara el profesor puede que no sea el adecuado».
- «falta de recursos humanos».
- «Su zona de desarrollo de aprendizaje a veces queda lejos de algunos contenidos teóricos. Alumnos con discapacidades físicas, resulta difícil atenderlos a la vez que al resto de alumnos/as».
- «no lo sé».
- «Depende de lo que motive su inclusión en ese grupo. Sobre todo, poder acceder al currículo con las mismas oportunidades que el resto».
- «Falta de tiempo para dar enseñanza personalizada. Y falta de una persona que les ayude dentro del grupo».
- «No pueden ser atendidos en grupos tan grandes, no hay tiempo para ellos».
- «El profesor no tiene el suficiente tiempo dentro del aula para poder atender al alumnado con dificultades».
- «Ratio demasiado alta».
- «Falta de concentración y entendimiento en el desarrollo de la clase».
- «Se pierden en el grupo clase, no entienden bien las explicaciones y no suelen preguntar porque no saben qué preguntar, no entienden bien lo que leen en los libros de texto, carecen de autonomía de trabajo, en algunos casos suplen todas estas dificultades con malos comportamientos y falta de trabajo».
- «No tienen un profesorado cualificado a lo largo de la etapa de secundaria».

- «EN EL CASO DE BILINGÜISMO MUCHAS YA QUE NO HAY MATERIAL ADAPTADO PARA ESTE TIPO DE ALUMNOS».
- «Los niveles no se adaptan a sus características personales. Realizan mucho esfuerzo y trabajo, y no se ven recompensado en las notas. La metodología no está siendo adaptada. Muchos no utilizan classroom, y los profes mandan actividades por este canal».
- «Es difícil el trabajo inclusivo con este alumnado, por la cantidad de alumnos en clase».
- «Según el caso, varía demasiado».
- «Adaptación de recursos y materiales».
- «Que no se adapta a ellos».
- «FALTA DE ATENCIÓN Y COMPROMISO POR PARTE DE ALGUNOS PROFESORES».
- «no poder atenderlos en clase».
- «Falta de recursos adaptados y de atención individualizada del profesorado. Cambio constante de profesorado. Ausencia de plan de adaptación a largo plazo».
- «Ratios elevadas».
- «Metodologías y sistemas de evaluación que no responden a su manera de aprender».
- «En general no se integran en el grupo».
- «Se pierden en el gran grupo. Necesitan más tiempo de comprensión y de ejecución».
- «Quizás una escasa atención/dedicación, por la misma razón expuesta en el anterior apartado».
- «Falta de medios y sobre todo de personal especializado».
- «En ocasiones más frecuentes de las deseadas, el alumnado no es atendido».
- «Se encuentran en grupos más o menos numerosos que hacen imposible el trato individualizado que precisan».
- «Aceptación social».
- «Apoyo del resto de compañeros de clase».
- «Falta de integración en el grupo-clase ordinario».
- «No se les puede atender individualmente».

- «Continuidad en casa tras un trato excepcional de los profesionales en el centro educativo».
- «Hay demasiados alumnos en la clase y no se les puede atender bien».
- «Tienen mucha dificultad para seguir el ritmo de la clase, su aprendizaje óptimo requiere de la dedicación de profesorado de PT dentro del aula. Ello se realiza con carácter general».
- «Tienen dificultades para seguir las explicaciones al nivel del resto de alumnado de la clase».
- «Número excesivo de alumnos por aula en ocasiones. Falta de interés en algunas familias».
- «No se les puede atender como sería lo adecuado. Harían falta más horas de atención con especialistas».
- «Falta de recursos personales».
- «pocos recursos a su alcance».
- «Llegar a los objetivos».
- «Necesitan un apoyo constante para entender el contenido y poder realizar las actividades».
- «El sistema impide que sean atendidos todo el tiempo que sus carencias necesitan».
- «Los métodos no contemplan esta posibilidad. Falta de recursos y falta de información».
- «Temario extenso, falta de tablets para trabajar».
- «Expresión, comprensión, vocabulario técnico».
- «El hecho de que los profesores no seamos especialistas en didáctica».
- «Actuaciones tardías».
- «Les cuesta integrarse con el resto de compañeros».
- «Necesitan apoyo constante y no lo tienen por la razón anterior».
- «Necesitan una atención individualizada».

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CREACIÓN DE UN AULA VIRTUAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO EN EL GRADO DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CAROLINA SÁNCHEZ GIL

Universidad de Valladolid

ENRIQUE GONZÁLEZ MARTÍN

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los Proyectos de Innovación Docente (en adelante PID) comenzaron a llevarse a cabo dentro de la Universidad de Valladolid en el curso 2011-2012. Su filosofía es que siempre existe la posibilidad de mejorar la práctica docente en la universidad y por ende, enriquecer el aprendizaje de los alumnos. En su última convocatoria (curso 2020/2021) estos proyectos se vertebraron en ocho líneas estratégicas: Virtualización y nuevas tecnologías en la educación, docencia y evaluación online, internacionalización, creación o consolidación de equipos de trabajo, redes colaborativas, comunidades de aprendizaje, incluyendo la formación permanente de los miembros del equipo, responsabilidad social en el ámbito educativo, elaboración de píldoras de conocimiento u otros objetos de aprendizaje, nuevas tendencias educativas y aprendizaje-servicio.

En este contexto surge por parte de una serie de profesores de la Universidad de Valladolid crear LOGEN (Logopedia&Envejecimiento). Todos estos profesores, pertenecientes a distintas categorías profesionales, compartían el hecho de ser docentes en el Grado de Logopedia. Abordar el envejecimiento desde la logopedia es una necesidad fehaciente. Muchas son las modificaciones o alteraciones que se producen en las personas de la tercera edad, tanto en el ámbito biológico como psicológico, social y, no menos importante, el ámbito

lingüístico (San Miguel et al., 2006). Formar al alumnado con las técnicas de evaluación e intervención más actuales, así como entrenarles en la atención general al paciente envejecido es un reto importante que se marcó en LOGEN.

2. TRAYECTORIA DEL PID LOGEN

En el curso 2018/2019 surge la creación del PID LOGEN por parte de un equipo de siete profesores del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid. Este Grado se caracteriza por una amplia interdisciplinariedad en su programa formativo y una gran diversidad de ámbitos de actuación del futuro logopeda. Así, se considera que la intervención logopédica en el envejecimiento es un área en expansión y que suscita un gran interés por parte del alumnado. Pese a la existencia en el Grado de una asignatura llamada “Intervención Logopédica en la Tercera Edad” y el desarrollo de diversos conceptos relacionados con el envejecimiento desde diversos ámbitos y asignaturas a lo largo de los cuatro años de la formación, se consideró que era necesario dar “un paso más” y ofrecer al alumnado una formación más específica, especializada y profunda sobre los aspectos referidos a la logopedia y al envejecimiento.

Desde la logopedia, la planificación de la intervención engloba tanto a ancianos sanos, como a aquellos que padecen deterioro cognitivo o un diagnóstico de demencia (Juncos-Rabadán, 1993). Así, el mejorar la docencia en herramientas de atención a personas envejecidas se convertía en una necesidad.

De esta manera, cuatro fueron los departamentos implicados en LOGEN: Pedagogía, Lengua Española, Otorrinolaringología-Logopedia y Psiquiatría, que se han mantenido a lo largo de estos tres años.

2.1. EVOLUCIÓN DEL PID LOGEN.

Tres han sido los cursos académicos en los que LOGEN se ha desarrollado en el Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid. A continuación, se procede a explicar los pasos que se fueron dando en cada curso y las principales actuaciones en los mismos.

2.1.1. CONVOCATORIA 2018/2019: INICIO DE LOGEN

En el primer curso académico en que se desarrolló LOGEN se llevaron a cabo desde las distintas materias implicadas actividades aisladas orientadas a la mejora de los conocimientos sobre logopedia y envejecimiento. De esta manera, se trató de ofrecer una importancia fundamental al adulto envejecido y organizar de forma concienzuda algunos temas del temario o aspectos prácticos de las asignaturas impartidas por el profesor concreto hacia esta población diana (inclusión de algún tema nuevo sobre envejecimiento, ampliación de los contenidos relacionados con el mismo, implementación de varias prácticas de la asignatura sobre la temática, creación de charlas o talleres, etc). Entre las actuaciones más llamativas y mejor valoradas por los alumnos encontramos que todos los que cursaban el último año del Grado pudieron implementar una sesión de un taller de estimulación del lenguaje y la comunicación en un centro geriátrico, con personas envejecidas sanas y con personas con deterioro cognitivo leve (DCL). Para hacerlo, una vez desarrollados los contenidos metodológicos y teóricos por parte del profesor, por grupos crearon de forma tutorizada una sesión con un eje vertebrador. Tras su puesta en marcha en el centro, los grupos de alumnos expusieron ante el resto de la clase sus actividades y sobre todo y de más interés, los aspectos metodológicos llevados a cabo, las estrategias utilizadas para dominar la sesión, los fallos cometidos y las propuestas para no volver a cometerlos, etc. Además de esta, se llevaron a cabo otras actuaciones como la creación de charlas dirigidas a familiares o profesionales relacionados con la tercera edad (lenguaje, deglución, etc) la creación de materiales (o propuestas planificadas) para trabajar con adultos envejecidos (logoteclado, aplicaciones informáticas,...), la resolución de casos clínicos sobre esta casuística, el análisis de muestras de habla, la interpretación y juicio crítico sobre artículos de investigación, ...

Este curso se fue vertebrando también una red de centros colaboradores externos que nos permitieran estar actualizados, aplicar las actividades que se iban creando y dotar al PID de un nuevo eje multidisciplinar, dado que ya no sólo es necesaria la coordinación entre los siete profesores implicados, sino que también requiere de la misma con los profesionales de los centros externos. Esto enriqueció inmensamente el

proyecto porque uno de los mayores éxitos recogidos es el esfuerzo por estar coordinados y aunque en esta primera fase se partió de actividades aisladas, todas fueron conocidas por la totalidad de los docentes y valoradas antes de la puesta en práctica.

Tuvimos la suerte de que un medio de comunicación de prensa escrita de gran importancia en nuestra Comunidad Autónoma se interesó por el proyecto y nos realizó una entrevista que fue publicada en la versión virtual y en la impresa del mismo.

FIGURA 1. Artículo de prensa sobre LOGEN.



Los docentes Carolina Sánchez, Nieves Mendizábal, Marta Ruiz, Enrique González y Belén Santiago, docentes del programa Logen, junto a Natalia Jimeno y Alba Ayuso, con los alumnos de cuarto. © R. JIMÉNEZ

tratamos de enseñarles a buscar herramientas en bases de datos científicas, para que lean artículos y manejen esa información», dice.

Es un proyecto sumamente transversal. Tanto, que entra en juego asignaturas tan básicas como la Lingüística o la Lengua de Signos. Belén Santiago, tutora general del grado, está preparando el próximo curso, en el que los estudiantes tendrán que crear un blog sobre logopedia y envejecimiento, «que es una manera de que focalicen el problema». Esta profesora de «Materiales para la intervención logopédica: recursos informáticos y otros soportes» intenta que diseñen charlas dirigidas a un público determinado, acompañadas de videos ilustrativos. El éxito sería que la «charla, orientada para un centro de la tercera edad, pudieran llevarla a uno de ellos, indica.

Buenas sensaciones

En realidad, los alumnos ya han comenzado a acudir a estas residencias como parte del programa de innovación. «Están yendo a talleres y a grupos de estimulación del lenguaje, con pacientes sin patologías y también con deterioro cognitivo leve», explica Enrique González. Han encontrado la colaboración de Riocel, la Asociación de Familias Alzheimer, la Asociación de Parkinson y la Residencia Cardenal Marcelo. «Solo llevamos unas jornadas y la respuesta ha sido muy positiva. Los ancianos están contentos porque han visto la importancia del lenguaje. Aunque también suelen tener alumnos en prácticas, es la primera vez que acuden los cincuenta estudiantes de cuarto curso de grado», indica Enrique González.

«La sociedad no se da cuenta de lo importante que es la comunicación», asevera Belén Santiago. Su compañera Carolina Sánchez pone el ejemplo de una mujer en la cincuentena, aquejada de afasia -incapacidad para comunicarse por una lesión cerebral- que se encuentra en una residencia de la tercera edad y cuyo mayor riesgo es, en este caso, el de caer en una depresión. «No hablar asíla. La falta de comunicación asíla», insiste Belén.

La UVA trata de enfocar la logopedia hacia la atención a la tercera edad

«La falta de comunicación lleva al aislamiento», explican los promotores de un plan que siguen todos los alumnos del grado

«Hay que reivindicar la figura de los logopedas en los centros de la tercera edad», señala Nieves Mendizábal, una de los siete docentes -seis mujeres y un hombre- que forman parte de este proyecto de innovación docente. Enrique Martín González descubrió que este mundo tenía mucho que ofrecer casi por pura casualidad, cuando le tocó hacer sus prácticas en la residencia Riocel. «Ahora envío a mis alumnos allí», dice. Y explica muy gráficamente la evolución de esta tendencia. «Llevo seis años impartiendo la asignatura de intervención logopédica en la tercera edad, que antes era optativa y ahora va a ser obligatoria», explica. «Las personas, durante el envejecimiento, sufren de-

do, incluso entre los propios profesionales de la logopedia: la tercera edad.

«Hay que reivindicar la figura de los logopedas en los centros de la tercera edad», señala Nieves Mendizábal, una de los siete docentes -seis mujeres y un hombre- que forman parte de este proyecto de innovación docente. Enrique Martín González descubrió que este mundo tenía mucho que ofrecer casi por pura casualidad, cuando le tocó hacer sus prácticas en la residencia Riocel. «Ahora envío a mis alumnos allí», dice. Y explica muy gráficamente la evolución de esta tendencia. «Llevo seis años impartiendo la asignatura de intervención logopédica en la tercera edad, que antes era optativa y ahora va a ser obligatoria», explica. «Las personas, durante el envejecimiento, sufren de-

El germen de un máster que sería pionero en España

Logopedia cumplió en 2017 sus bodas de plata. Los estudios se aprobaron en toda España en 1993 y la Universidad de Valladolid fue de las pioneras en implantarlos. Ahora, la idea de los promotores de este plan docente (Logen, logopedia y envejecimiento) creen que puede ser un momento idóneo para poner en marcha un máster enfocado precisamente a la atención logopédica a la tercera edad. Una idea que aún está en periodo germinal, pero que puede funcionar.

rios en todas las áreas, no solo la física, sino también lenguaje y comunicación, incluso si se trata de un envejecimiento normal. Y si se trata de ancianos con un deterioro de las funciones cognitivas, tienen problemas muy relacionados con la logopedia», asegura.

Por eso, insisten, no basta con la figura del terapeuta ocupacional, «que al final tiene que hacer todos los papeles». Es necesario, afirman, una especialización. Algo que no es sencillo porque, en estos momentos, incluso la producción científica sobre el tema es escasa. Lo comprueban los alumnos de Fundamentos de Investigación, asignatura que imparte Carolina Sánchez. «Los estudiantes tienen que analizar e investigar textos y artículos científicos en relación con el envejecimiento y el tratamiento logopédico, y

Fuente: El Norte de Castilla digital.

En este contexto, desde LOGEN tuvimos la suerte de poder contar con Onésimo Juncos Rabadán, catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad de Santiago de Compostela, que nos ofreció de forma

presencial una charla titulada “Comunicación y Lenguaje en el envejecimiento” dirigida a la totalidad de profesores y alumnos del Grado, y abierta a cualquier otro profesional que estuviera interesado en asistir. Fue una oportunidad única que hizo entender lo expuesto por González, E. et. al. (2019):

“De esta manera, la intervención logopédica en personas mayores sanas constituye un elemento preventivo de posibles futuros problemas en el lenguaje y la comunicación, así como para aquella población con DCL para la que servirá de estimulación y elemento rehabilitador con el fin de preservar estas dos funciones; por todo ello, para las personas con demencia será un elemento fundamental en el intento de retrasar la evolución negativa de estos dos componentes tan imprescindibles en la vida cotidiana de cualquier persona. En resumen, para los tres grupos antes señalados [personas sanas, DCL y DCS] el objetivo final de la logopedia incluye la mejora del lenguaje y comunicación, y con ello, de la calidad de vida y el funcionamiento global de la persona.”

FIGURA 2. Cartel sobre la charla.

UVA

CHARLA informativa

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN EL ENVEJECIMIENTO

LUNES 25 DE MARZO DE 2019
Horario: 18:00h

ONÉSIMO JUNCOS RABADÁN

Catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad de Santiago de Compostela.

LUGAR: AULA MAGNA DE LA FACULTAD DE MEDICINA (Valladolid)

Organiza: Profesores del Proyecto de Innovación Docente LOGEN (Logopedia y Envejecimiento).

Colabora:

CONTENIDOS

La comunicación y el lenguaje en el envejecimiento normal y en los trastornos neurocognitivos.

Intervención: Programas de acceso léxico a los nombres propios. Programas basados en la conversación.

25 FACULTAD DE MEDICINA

Universidad de Valladolid

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. CONVOCATORIA 2019/2020: CONTINUIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOGEN

Dado el éxito del primer curso del Proyecto se decidió continuar en la misma línea, pero realizando dos modificaciones importantes:

- Establecer una serie de áreas en las que vertebrar las actuaciones llevadas a cabo por el profesorado.
- Ampliar los centros externos colaboradores con LOGEN.

Respecto a las áreas, se decidió plantear todas las posibles facetas que el logopeda lleva a cabo por pacientes adultos envejecidos, tales como: la prevención, la identificación/detección precoz, la evaluación, la intervención y la investigación. De esta manera, se dejaron de implementar actividades aisladas desde las diversas asignaturas implicadas para articular actuaciones insertas en estas áreas que dieran a LOGEN un aspecto profesional y globalizado. Así, los profesores planificamos la continuidad de actuaciones del curso anterior y algunas novedades, intentando que las distintas áreas se encontraran cubiertas y que, por lo tanto, no quedara ningún hueco en la formación del alumnado. Fue un paso importante, de una organización por asignaturas, a una por áreas, más global e integrada.

Este curso fue la televisión local la que se hizo eco del Proyecto y profesores y alumnos fuimos entrevistados, aspecto importante para la divulgación del campo de la logopedia en población envejecida. Varios alumnos del Grado tras las explicaciones sobre los problemas deglutorios de los ancianos por parte de los profesores (objeto de actuación del logopeda), elaboraron de forma supervisada, entregaron y explicaron en los centros colaboradores una serie de carteles informativos sobre la intervención logopédica en los problemas de deglución del anciano. Estos carteles tipo poster iban dirigidos a profesionales y familiares de la población diana, y cumplían también una función social, como transmitió el Señor Rector de la Universidad de Valladolid en una red profesional tras ser conocedor de la noticia.

Beatriz Valles González, logopeda y profesora del Master de Especialización en intervención logopédica de la Universidad de Valencia, nos

ofreció a la Comunidad Educativa una ponencia titulada “Uso del análisis de la conversación en la atención logopédica de la persona con demencia” de un gran interés. Estudios como el de Valles (2011) adelantan aspectos que nos parecen imprescindibles para una correcta intervención aprovechando los recursos metalingüísticos de la propia persona: el análisis conversacional para la evaluación del paciente con DCL y todos aquellos elementos lingüísticos que sea necesario dominar en el transcurso de una conversación.

FIGURA 3. Cartel sobre la Ponencia.



PONENCIA
USO DEL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN EN LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA DE LA PERSONA CON DEMENCIA

**VIERNES
 7 DE FEBRERO
 Horario: 17:00h.**

Impartida por:
BEATRIZ VALLES GONZÁLEZ.
 Logopeda adscrita a la Clínica de Logopedia de la Universidad de Valencia.
 Profesora del Máster de Especialización en Intervención Logopédica (UV).

**LUGAR:
 ANFITEATRO LÓPEZ PRIETO.
 FACULTAD DE MEDICINA**

ORGANIZA
 Profesores del Proyecto de Innovación Docente LOGEN [Logopedia y Envejecimiento]

COLABORA

EQUIDAD DE GÉNERO 25 ANOS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fuente: Elaboración propia.

2.1.3. CONVOCATORIA 2020/2021: CREACIÓN DEL AULA VIRTUAL

Cumpliendo con diversas de las líneas estratégicas nombradas en la convocatoria de los PID de este curso académico, así como adaptando

el proyecto a la nueva realidad que surgió tras la pandemia covid19, se decide crear un Aula Virtual que sirva de punto de encuentro entre profesores, alumnos y profesionales externos en lo referido al objetivo de LOGEN.

Además de esto, en el curso 20/21 se cuenta con dos charlas virtuales que enriquecieron la formación. En primer lugar, Ignasi Ivern, profesor investigador de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna de la Universidad de Ramón Llull impartió: “Fundamentos de la Metacognición y el Metalenguaje para la evaluación psicológica y logopédica a lo largo del ciclo vital”. Por otro lado, de nuevo Beatriz Vallés González con la charla “Teleterapia en el DCL. Retos y Oportunidades”.

Ambas temáticas tratadas en las charlas se encuentran en pleno auge en los tiempos actuales en el campo de la logopedia. Respecto al metalenguaje, Valles y Rosell-Clari (2016) han desarrollado un programa basado en estimular las habilidades metalingüísticas correspondientes a la Teoría de la Mente en contextos naturales a través de la comprensión y expresión tanto oral como escrita, con el fin de que los pacientes mejoraran su comunicación con los interlocutores más cercanos, siendo pacientes con demencia la población diana del estudio. Por otro lado, y respecto a la segunda charla, el concepto de Deterioro Cognitivo Leve (DCL) definido como un tipo de impedimento cognoscitivo evidente, pero que no limita la realización de la mayoría de las actividades diarias, por lo que no se puede concluir en el diagnóstico de demencia (Petersen et. al., 2009), es objeto de mucho interés en la intervención logopédica preventiva y terapéutica actual. Igualmente, la teleterapia entendida como la aplicación de la tecnología de telecomunicaciones a la prestación de servicios a distancia, de patología del habla y audiolología, vinculando al logopeda con el paciente o un logopeda con otro logopeda para la evaluación, intervención y/o consulta (ASHA, 2018) se ha convertido en una estrategia fundamental en el día a día del logopeda.

FIGURA 5. Cartel de la charla.

FUNDAMENTOS DE LA METACOGNICIÓN Y EL METALENGUAJE PARA LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA Y LOGOPÉDICA A LO LARGO DEL CICLO VITAL

IGNASI IVERN
Profesor investigador de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna de la Universidad de Ramón Llull

CHARLA ONLINE A TRAVÉS DE TEAMS

MARTES 13 DE ABRIL A LAS 18:00H

Se enviarán las instrucciones de acceso a la charla en los días previos a su celebración

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 6. Cartel de la charla.



Fuente: Elaboración propia.

3. OBJETIVOS

Los principales objetivos que se pretenden conseguir con este Proyecto son los siguientes:

- Crear un aula virtual desde el Campus Virtual de la Universidad de Valladolid que incluya contenido específico dedicado al envejecimiento desde las áreas de actuación de un logopeda con esta población: lenguaje, comunicación y deglución, principalmente.
- Integrar el enfoque interdisciplinar mediante la colaboración de siete asignaturas de los cuatro cursos del Grado de Logopedia para compartir el contenido generado en los tres ejes de trabajo.

- Valorar la satisfacción del alumnado más implicado en el proyecto con el mismo, evaluando ítems relacionados con diferentes aspectos desarrollados a lo largo de los tres cursos académicos.

4. METODOLOGÍA

Para la consecución de los dos primeros objetivos, los coordinadores del Proyecto contactaron vía e-mail con el equipo responsable de la organización de los servicios virtuales de la Universidad de Valladolid, para que pudieran ofrecerles un dominio con acceso, previa matrícula, a profesores del Grado en Logopedia, la totalidad del alumnado y a profesionales externos a la Universidad (personal de los centros externos colaboradores). Tras conseguir el Aula Virtual para LOGEN los docentes responsables de las asignaturas colaboradoras crearon el material específico desde la rama de conocimiento proveniente y lo incluyeron a la plataforma. Igualmente, se recopiló el material de los dos cursos anteriores y también se procedió a incluirlo. El contenido, previo acuerdo, se dividió siguiendo los ejes de prevención, identificación/diagnóstico y orientación/intervención. Se añadió, además, un apartado de investigación para que los estudiantes estuvieran al día sobre los estudios y evidencias que se fueran publicando. Se les propusieron actividades sobre ese contenido para su aprendizaje e interiorización, como foros de debate, cuestionarios de opinión, entrega de tareas, visualización de las charlas y ponencias virtuales, ...siempre utilizando las herramientas propias del Aula Virtual en concreto, sacándola el máximo partido posible.

Al finalizar el curso y para dar respuesta al último objetivo, los estudiantes de cuarto, por ser los que experimentaron el proyecto LOGEN en sus tres años de implementación, fueron instados a cumplimentar un sencillo cuestionario de autoevaluación y de satisfacción hacia la experiencia de aprendizaje. Se les preguntó sobre los aprendizajes generales adquiridos, las competencias en materia de evaluación e intervención logopédica con la población mayor, las experiencias prácticas y su grado de satisfacción con esta metodología. Este cuestionario también

fue elaborado y respondido desde el propio Aula Virtual. Para el resto de los alumnos de los otros cursos se valoró la satisfacción mediante preguntas directas de los profesores responsables de las asignaturas implicadas durante el desarrollo de estas.

5. RESULTADOS

En este apartado se desarrollarán primero los resultados de aprendizaje que se generaron en el Aula Virtual, es decir, el conjunto de contenidos que lo componen fruto del trabajo de profesores, alumnos y profesionales externos. Posteriormente, se mostrarán los resultados del cuestionario de autoevaluación y satisfacción completado por el alumnado.

Así, respecto a los resultados del material generado en el Campus LOGEN podemos recoger:

- En lo referido a la prevención de problemas del lenguaje, la comunicación y la deglución en personas envejecidas: Se elaboraron con los alumnos carteles preventivos sobre la presbifagia y disfagia neurológica dirigidos a profesionales de los centros que albergan adultos envejecidos y a sus familiares. Estos carteles tipo poster, además de estar realizados de forma atractiva, recogen aspectos tales como el concepto del trastorno, la evaluación de este, la intervención logopédica y pautas/consejos para la mejora. Además de esto, en este apartado de prevención se recoge a nivel informativo el Programa Integral de Envejecimiento Activo en Castilla y León, donde un papel fundamental es ofrecido al entrenamiento de las funciones cognitivas de las personas adultas envejecidas. De esta manera, el Manual de Clasificación de Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, o sistema DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), establece los siguientes dominios neurocognitivos: atención compleja, función ejecutiva, aprendizaje y memoria, habilidades perceptuales motoras, reconocimiento social -o cognición social- y lenguaje. El lenguaje, objeto de estudio del logopeda, posee un papel fundamental en este envejecimiento activo.

- En el apartado de identificación/detección precoz de problemas del lenguaje, la comunicación y la deglución en personas envejecidas se recoge un análisis llevado a cabo por el alumnado guiados por el profesorado, sobre las principales pruebas de screening y valoración/evaluaciones destinadas a personas adultas, desde el ámbito de la logopedia. Igualmente, se realiza una valoración de las pruebas existentes desde otros ámbitos (actividades de la vida diaria, cognición, esfera afectiva y social) ofreciendo un enfoque logopédico a las mismas. Este segundo contenido es fundamental, porque el conocimiento de pruebas específicas comunicativo-lingüísticas es una necesidad para el logopeda, pero siguiendo a Díez, M. y González, E. (2019) en lo relativo a la importancia de las pruebas del resto de esferas:

“Siempre lo han sido para el campo de la enfermería y la medicina, y de ellos han dependido otros campos como por ejemplo el social. Sin embargo, en la actualidad la logopedia ha emergido en la población adulta mayor, y realizar mejoras evaluativas en estas personas que puedan orientar la intervención logopédica hacia los objetivos concretos a perseguir nos parece un paso fundamental”.

- En el tercer apartado, denominado Orientaciones e intervención logopédica para personas envejecidas, se incluye un dossier metodológico elaborado por los alumnos donde se recogen los aspectos a tener en cuenta para implementar talleres de estimulación de la comunicación y el lenguaje con pacientes de la tercera edad, con aspectos tan interesantes como el manejo de los turnos de habla, el número de personas recomendadas por taller, la propuesta de actividades prácticas a desarrollar,...Un apartado importante que se incluye es la comparación entre el plan planificado para realizar y el que finalmente se pudo llevar a cabo, sirviendo a los alumnos para aprender a ajustar las intervenciones con los pacientes. Además, se ofrecen los enlaces externos a una serie de programas de intervención gratuitos o de pago relacionados con el entrenamiento de los dominios neurocognitivos. Igualmente se

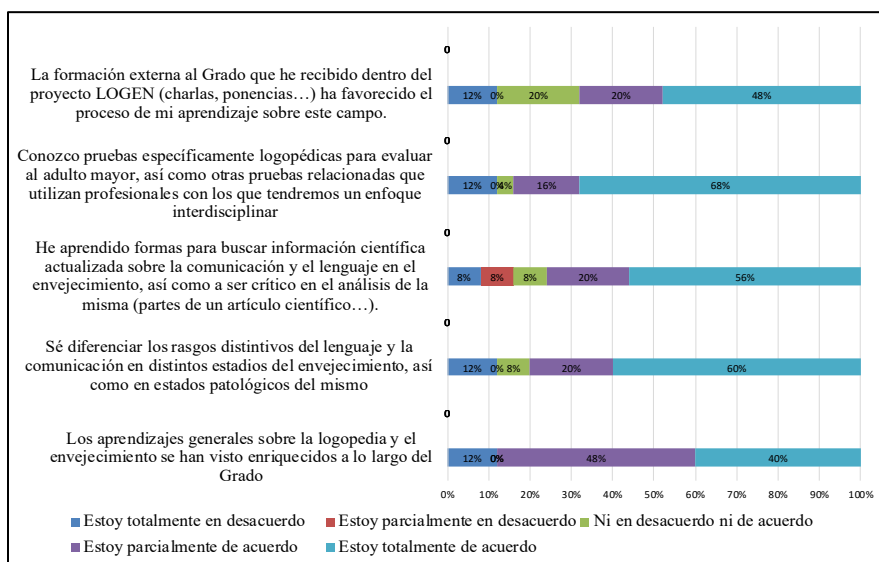
facilita información sobre el programa clásico “Activemos la Mente” de la Obra Social La Caixa (Peña-Casanova, 1999) que fue punto de partida para el desarrollo de intervenciones actuales. También se incluye la entrega de las prácticas del alumnado de la asignatura “Intervención Logopédica en la Tercera Edad” donde se pidió la planificación de un Programa de Intervención Logopédica en el envejecimiento. Además, desde la asignatura “Introducción a la Lengua de Señas” se proporciona una presentación que compara la evolución de los signos manuales a lo largo de las generaciones.

- Para terminar, en la compilación de referencias bibliográficas y otros recursos se incluyen artículos de investigación actualizados sobre envejecimiento y lenguaje, la entrega de una tarea práctica desde la asignatura “Fundamentos Metodológicos de Investigación en Logopedia” basada en el análisis por grupos de alumnos de un artículo de investigación sobre la casuística del envejecimiento, el resumen de dos artículos relacionados con la logopedia y el envejecimiento desde la asignatura “Bases Pedagógicas de Intervención Logopédica” de mucho interés en nuestro ámbito siendo estos los de González, E. et. al. (2019) y Martín-Aragoneses, M. T., & Fernández-Blázquez, M. Á. (2012). También un foro para compartir materiales y recursos de trabajo de la misma temática. Se incluye un documento trabajado por los alumnos sobre cómo transmitir malas noticias a paciente o familiares, utilizando el lenguaje de forma eficaz y vídeos realizados por el alumnado del Grado exponiendo casos clínicos sobre demencia y su evaluación e intervención.

En lo referido a la encuesta de autoevaluación y satisfacción con el proyecto, un total de 25 alumnos respondieron a la misma (n=25) y a nivel general en torno al 70-80% estaban de acuerdo con los contenidos generados, las competencias adquiridas y un grado de satisfacción general que oscila entre los 7 y los 10 puntos. Analicemos pormenorizadamente los resultados de la misma. Antes de esto explicamos que once son las preguntas del cuestionario, diez de las cuales expresadas en afirmativo

y con opciones de respuesta cerradas (estoy totalmente en desacuerdo, estoy parcialmente en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, estoy parcialmente de acuerdo y estoy totalmente de acuerdo) y la undécima de valoración numérica del 1 al 10 la satisfacción con LOGEN.

FIGURA 7. Autoevaluación de los estudiantes hacia la experiencia de aprendizaje 1.



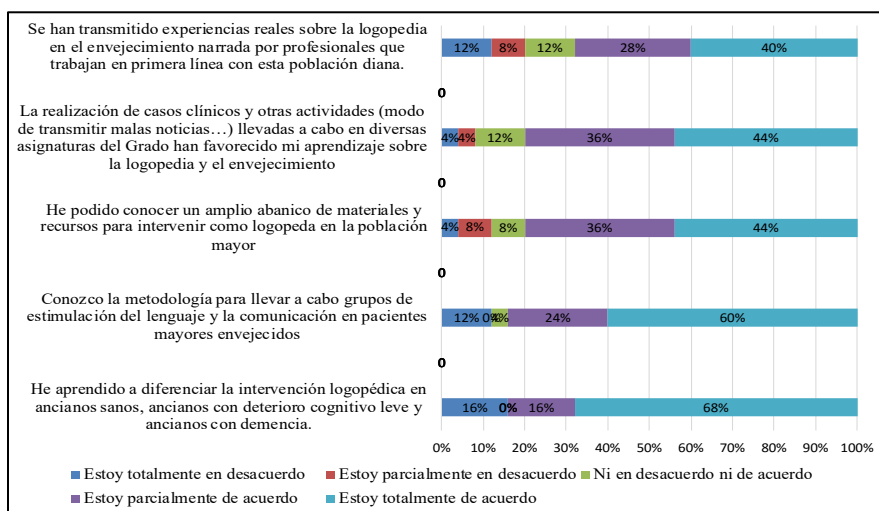
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si los aprendizajes generales sobre logopedia y envejecimiento se han visto enriquecidos a lo largo del Grado, un 88% de los alumnos encuestados muestran su afirmación total o parcial. En lo que respecta a si los alumnos han aprendido a diferenciar los rasgos distintivos del lenguaje y la comunicación en distintos estadios del envejecimiento, así como en estados patológicos del mismo, son un 80% los que sí han aprendido. El porcentaje se mantiene en el 76 % en cuanto a alumnos que consideran han desarrollado habilidades para buscar información científica actualizada y ser crítico en el análisis de la misma.

Por otro lado, hasta un 84% responden de forma afirmativa en el conocimiento de pruebas de evaluación destinadas a adultos envejecidos, y el mismo porcentaje de alumnado afirma saber diferenciar la intervención logopédica que debe darse a personas envejecidas sanas, con

deterioro cognitivo leve y con demencia, y conocer la metodología a utilizar a la hora de implementar talleres de estimulación lingüística y comunicativa con estas personas. Un 68% se muestra satisfecho por la formación externa al Grado ofrecida dentro del Proyecto (charlas, conferencias, ...) y aunque es un porcentaje alto, comentaremos al final del apartado los posibles motivos del ligero descenso respecto a los demás.

FIGURA 8. Autoevaluación de los estudiantes hacia la experiencia de aprendizaje II



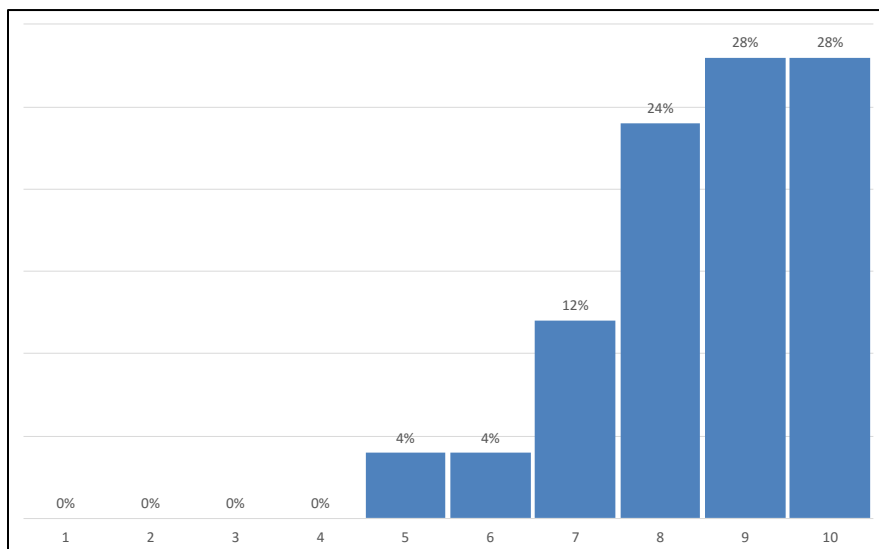
Fuente: Elaboración propia.

El 80% de los alumnos considera conocer un gran abanico de recursos y materiales relacionados con la logopedia y el envejecimiento, y también que las actividades llevadas a cabo dentro de LOGEN han enriquecido el aprendizaje y por ende su formación en el Grado.

La cuestión con una puntuación más baja (un 68%) ha sido la de la transmisión de experiencias por profesionales que se encuentren en primera línea de trabajo con personas envejecidas desde el ámbito de la logopedia, aspecto que podemos justificar por ser escasos los profesionales que desde la práctica se dediquen a la logopedia, aunque es un campo que se encuentra en expansión. La mayoría de las formaciones externas han sido ofrecidas por profesorado universitario de otras Comunidades Autónomas.

Para finalizar, todos los alumnos han valorado por encima de 5 la satisfacción con este PID. De todos ellos, 23 lo han hecho entre el 7 y el 10.

FIGURA 9. Grado de satisfacción con la formación del aula virtual



Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Ampliar contenido logopédico sobre envejecimiento desde la interdisciplinariedad ha permitido establecer relaciones conceptuales entre las materias evitando parcelar y fragmentar el conocimiento. Se considera que el trabajo multidisciplinar en el ámbito universitario no está todo lo extendido que debería y que enriquece enormemente la formación del alumnado. El enfoque del envejecimiento desde la pedagogía, la psiquiatría, la logopedia y la lengua española nos hace entender la atención logopédica en su conjunto, teniendo en cuenta que las personas somos un todo y que cuando intervenimos lo hacemos desde las distintas facetas. Transmitir esto al alumnado es fundamental y con estos tres años de LOGEN se ha conseguido. Si bien ha exigido un esfuerzo extra de organización y preparación por parte del profesorado, la relación entre las asignaturas y su facilidad de acceso en una plataforma virtual ha

conseguido un aprendizaje óptimo, conectado con la realidad y basado en evidencias. Además, el desarrollo del mismo vertebrado en tres ejes: profesorado, alumnado y agentes externos (profesionales de los centros colaboradores externos, ponentes de las charlas y conferencias, ...) se considera fundamental y muy enriquecedor.

Por otro lado, el desarrollo dentro de los Grados de Proyectos de Innovación Docente se considera una herramienta fundamental de mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, estos PID deben servir como estrategia de control, es decir, para realizar un balance inicial de lo que se impartía antes del mismo, y lo que se imparte a partir del desarrollo del Proyecto. Debe ser entendido como una herramienta para mejorar la calidad y una experiencia de éxito.

En los últimos años y muy acentuado tras la pandemia por el covid19, las nuevas tecnologías tienen un papel fundamental en nuestras vidas personales y profesionales. Por este motivo, el generar una herramienta virtual que contenga toda la información que se convierte en conocimiento una vez que ha sido procesada por el alumnado, que sea punto de encuentro entre profesores, alumnado y profesionales, que sea centro de debate, ...se considera muy necesario y eficaz.

De esta manera, y analizando los objetivos que planteamos para este Proyecto podemos concluir que:

- Se ha creado un aula virtual que con contenido específico dedicado al envejecimiento desde las áreas de actuación de un logopeda con esta población: lenguaje, comunicación y deglución, principalmente que se ha considerado todo un éxito.
- El enfoque interdisciplinar mediante la colaboración de siete asignaturas de los cuatro cursos del Grado de Logopedia para compartir el contenido generado en los tres ejes de trabajo ha ofrecido oportunidades de mejorar la docencia al alumnado, y, por ende, su aprendizaje.
- La satisfacción del alumnado con LOGEN ha sido positiva, y se ha podido medir dicha satisfacción, así como el aprendizaje adquirido mediante una encuesta de autoevaluación y satisfacción con el mismo.

Estos resultados tan positivos del Proyecto hacen plantear nuevos horizontes futuros para el mismo, intentando dar continuidad al trabajo ya realizado y ampliando las posibilidades de actuación. De esta manera, se considera una posibilidad no solo mantener el aula virtual iniciada, sino que pueda dar el paso a un dominio externo a la Universidad, y que pueda ser punto de encuentro para cualquier profesional, familiar o, en definitiva, interesado, en los contenidos relacionados con la logopedia y el envejecimiento. Por otro lado, también se considera ampliar el número de profesores implicados en LOGEN y de esta manera implicar a la multitud de departamentos que confluyen en el Grado en Logopedia. Consideramos que la interdisciplinariedad de se defiende a lo largo de todo este artículo sería más completa si fuera multidisciplinariedad. Para finalizar, se pretende que el principal evaluador de LOGEN sea el alumnado. Mejorar los métodos de evaluación dotándoles de objetividad sería una medida a valorar, así como contar con los mismos en la planificación de actuaciones, dado que las carencias que posea el Grado en la materia de la que se habla, repercute directamente en su formación.

7. REFERENCIAS

- American Speech-Language-Hearing Association. (1997-2018). Telepractice (Practice Portal). Recuperado de www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Telepractice/
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Díez López, M y González Martín, E. (2019). Breve reflexión sobre algunos instrumentos para valorar las actividades de la vida diaria en adultos mayores. Análisis y propuestas educativas desde la Enfermería y la Logopedia. Revista Ocronos. ISSN nº 2603-8358.
- González Martín, E., Mendizábal de la Cruz, N., Jimeno Bulnes, N., & Sánchez Gil, C. (2019). Manifestaciones lingüísticas en personas mayores: el papel de la intervención logopédica en el envejecimiento sano y patológico. Revista de Investigación en Logopedia, 9(1), 29-50 <https://doi.org/10.5209/rlog.60770>
- Juncos-Rabadán, O. (1993). Consideraciones sobre el lenguaje y la intervención logopédica en la tercera edad. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol. XIII, (2), 79-88.

- Martín-Aragoneses, M. T., & Fernández-Blázquez, M. Á. (2012). El lenguaje en el envejecimiento: procesos de recuperación léxica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 34-46
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460312000344?casa_token=2lZXt5mRSKEAAAAA:klgMI7dIXcHQTE0DanqhawDMTZSBs6sAIQaHc7W0RyPnJnQOGJ2fv8OpS1Q1TojGglol0z8fGg
- Peña-Casanova, J. (1999). *Intervención cognitiva en la enfermedad de Alzheimer*. Fundación “La Caixa”.
- Petersen, R; Knopman, D; Boeve, B; Geda, Y; Ivnik, R; Smith, G; Roberts, R and Jack, C. Mild Cognitive Impairment: Ten Years Later. *Arch Neurol*. 2009 Dec; 66(12): 1447–1455.
- San Miguel, A., Rodríguez Barbero, MJ., San Miguel, R., Alonso, N., Calvo, B. y Martín-Gil, FJ. (2006), Estudio de los marcadores biológicos en la enfermedad de Alzheimer. *Revista Electrónica de Biomedicina* 1, 88 – 99.
- Valles, B. (2011). Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve. *Revista de Investigación en Logopedia* 1 (1), 12-34.
- Valles González, B. y Rosell-Clari, V. (2016). Programa de Estimulación de las Habilidades Metalingüísticas en Teoría de la Mente (ToM) para personas con demencia: un estudio piloto. *Lingua Americana*, 38, 81-102

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza del español como segunda lengua se ha orientado, de manera principal, hacia los extranjeros que encuentran en mayor o menor medida materiales didácticos para su aprendizaje. Sin embargo, cuando hablamos del español como segunda lengua para colectivos específicos, como es el caso de las personas con discapacidad auditiva, encontramos una ausencia importante tanto de recursos como de materiales didácticos.

La LSE²³⁷ es la lengua principal de las personas con discapacidad auditiva y de ahí que la enseñanza del español se enfoque como la enseñanza de una segunda lengua en la que este colectivo encuentra una gran dificultad: la distinción entre una modalidad gestual frente a una modalidad meramente auditiva. En este sentido encontramos una situación de bilingüismo dentro de este colectivo, en la que su principal vía de comunicación es la lengua de signos, pero en la que necesitan del conocimiento del español para comunicarse con el resto de la sociedad.

Desde un punto de vista multidimensional se «tiene presente la capacidad que poseen los alumnos²³⁸ sordos para adquirir de forma natural la

²³⁷ Lengua de signos española.

²³⁸ A lo largo de este trabajo se utilizarán indistintamente *estudiante/s*, *alumno/s* o *alumnado* para referirnos al conjunto de alumnos, independientemente de su sexo.

lengua de signos» (Domínguez y Alonso, 2004: 59). Es decir, se tiene en cuenta la capacidad que presentan las personas con discapacidad auditiva para adquirir la lengua de signos de una forma natural.

De manera tradicional, se ha perseguido que las personas con discapacidad auditiva sean competentes en el uso de su propia lengua y en el empleo de la lengua española. En el primer caso hablamos de la adquisición de una lengua natural adquirida y aprendida en su entorno social y mayoritariamente familiar, frente al aprendizaje de la lengua española como lengua de enseñanza obligatoria y como lengua de uso principal en la sociedad en la que este colectivo se desarrolla.

La lengua de signos es una lengua de reciente objeto de estudio: no ha transcurrido mucho tiempo desde que ha despertado el interés de muchos (lingüistas, traductores, psicólogos, profesionales de la enseñanza, etc.).

El objetivo principal de este trabajo es hallar nuevos métodos de enseñanza de idiomas para los alumnos con discapacidad auditiva, empleando, para ello, las nuevas tecnologías de la información. De ahí que, el esquema global del trabajo que presentamos aquí quede como sigue:

1.1. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA TRADICIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

- A través del análisis del proyecto ABC de atención al alumnado sordo

1.2. ANÁLISIS DE LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y LA ENSEÑANZA VIRTUAL.

- Estudio comparativo de las ventajas e inconvenientes de la enseñanza presencial
- Estudio comparativo de las ventajas e inconvenientes de la enseñanza virtual
- Ventajas e inconvenientes anteriores aplicados a los alumnos con discapacidad auditiva

1.3. PROPUESTA DE MEJORAS METODOLÓGICAS

- En aspectos didácticos y tecnológicos
- Nuevos métodos de enseñanza desde el punto de vista del bilingüismo

En nuestro estudio, vamos a tener en cuenta la metodología «tradicional» en la enseñanza del español de las personas con discapacidad auditiva, las metodologías aplicadas en la enseñanza de idiomas de este colectivo al tiempo que proponemos nuevas metodologías de enseñanza de idiomas a usuarios de la LSE, apoyándonos para ello en el empleo de nuevas tecnologías, considerándolas como un conjunto de recursos de enseñanza de gran utilidad e impacto.

2 ANÁLISIS

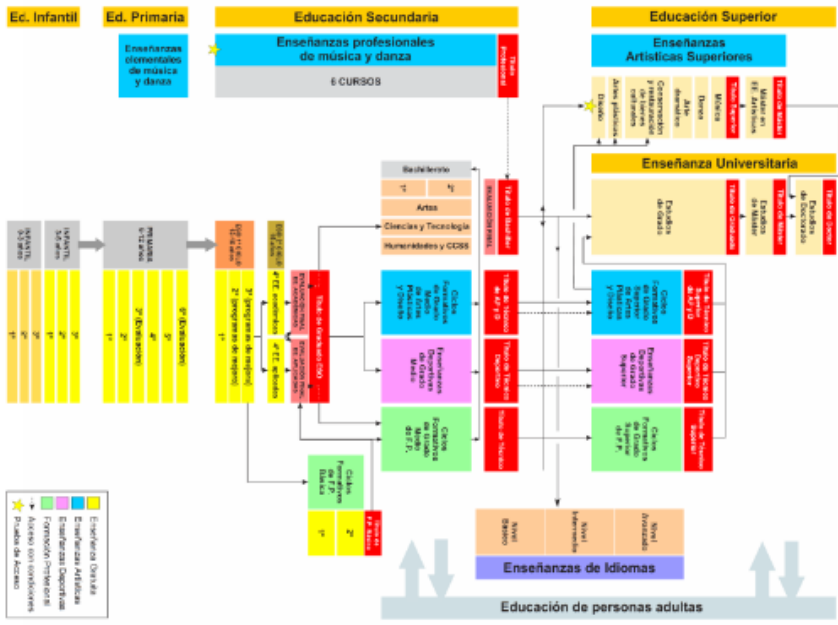
2.1. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Según el artículo 3 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30/12/2020), en adelante LOMLOE, el sistema educativo español queda organizado en base a etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que se asegure la transición entre ellos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Del mismo modo, este artículo establece que las enseñanzas ofertadas por este sistema educativo quedan establecidas tal y como se detalla a continuación:

- a) Educación infantil
- b) Educación primaria
- c) Educación secundaria obligatoria
- d) Bachillerato
- e) Formación profesional
- f) Enseñanza de idiomas
- g) Enseñanzas artísticas
- h) Enseñanzas deportivas
- i) Educación de personas adultas
- j) Enseñanza universitaria

Como se puede observar en el cuadro del sistema educativo que se muestra en la Figura 1, no se establece una enseñanza especial en la que se incluya a las personas con discapacidad, sea cual sea la misma, sino que trata de adaptar la metodología tradicional y la estructura general a un colectivo particular que cuenta con una presencia importante en nuestra sociedad, en el caso de las personas con discapacidad auditiva hablamos de aproximadamente un millón y medio de personas en nuestro país.

FIGURA 1. Esquema del sistema educativo español.



Fuente: <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/in/sistema-educativo.html>

2.2. LA EDUCACIÓN PARA ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

2.2.1. Carácter bilingüe

Uno de los retos de las instituciones educativas de los últimos años ha consistido precisamente en la adaptación y el acceso a la educación de las personas con discapacidad auditiva. Como hemos dicho anteriormente, estas personas suelen contar con un carácter bilingüe en el que

aprenden la lengua de signos en el entorno familiar de una manera natural y aprenden el español, eminentemente, en la escuela. Sin embargo, el aprendizaje del español se ha visto tradicionalmente dificultado precisamente en la enseñanza de su lectura y escritura debido al tratar de alfabetizar un lenguaje signado, pero una vez aprendido se abre un abanico de posibilidades muy amplio para las personas con discapacidad auditiva. Es este carácter bilingüe el que aplicamos en nuestro estudio de cara al aprendizaje de idiomas extranjeros por parte del colectivo con esta discapacidad.

2.2.2. Metodología de enseñanza del español

A continuación, presentamos tres metodologías de la enseñanza del español como segunda lengua para las personas con discapacidad auditiva:

A) Metodología basada principalmente en la oralidad

Esta metodología está basada principalmente en el lenguaje oral como vía de comunicación entre el profesor²³⁹ y el alumno con discapacidad auditiva. A pesar de que ha quedado demostrado que el empleo de la lengua materna de estos alumnos es su principal elemento de comunicación (Veinberg, 1996), si no es utilizado por el docente al enseñar el español, la comunicación no acaba por ser eficiente y es muy probable que haya conceptos que el alumno no acabe por comprender y que se pierdan en la comunicación entre ellos.

B) Metodología basada en la lengua de signos como alternativa

Si el alumno no logra comprender el mensaje del profesor, se convierte en todo un reto que llegue a entender la explicación y el contenido que éste trata de compartir. De ahí que, como alternativa, se promueva una *comunicación total*, que significa que los profesores empleen signos o gestos de manera simultánea con el habla o a través de otro recurso, o medio de comunicación, de manera que el aprendizaje del español del alumno con dificultad auditiva no tenga que depender solo y

²³⁹ A lo largo de este trabajo se emplearán *profesor, profesores, profesorado* o *docente/s* para referirnos al conjunto de personas que ejercen la docencia, independientemente de su sexo.

exclusivamente del lenguaje hablado para comprender lo que el profesor le quiere transmitir.

C) Metodología basada en un enfoque bilingüe

Este enfoque se diseñó a principios de los años setenta en Estados Unidos y Suecia. Su objetivo principal es incluir la lengua de signos en el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo, reconociendo la lengua de signos como el idioma principal y materno de los alumnos con discapacidad auditiva. Se trata de una metodología en la que se utilizan de manera simultánea tanto la lengua de signos como la lengua del país en cuestión. Aunque los resultados no fueron los esperados debido, entre otras cosas, a que una sola seña puede incluir mucha información, es cierto que se demostró un aumento en el aprendizaje educativo de estos alumnos y aprendieron más rápidamente el idioma del país.

2.3. ANÁLISIS DEL PROYECTO ABC DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

El proyecto ABC es un proyecto de carácter bilingüe en LSE y en español, creado y aplicado inicialmente en la región de Murcia. En él, ocho profesores pertenecientes a distintas especialidades utilizan la LSE como medio de comunicación para que los alumnos con discapacidad auditiva adquieran conocimientos sobre el mundo en el que se desarrollan y sobre la cultura.

Nació ante la inexistencia de modelos educativos que cubrieran, en gran medida, las necesidades específicas de estos alumnos ya que éstos solo se relacionaban entre ellos y presentaban deficiencias a nivel lingüístico, curricular y social, entre otros. De ahí que, el objetivo del proyecto sea la integración de los alumnos con discapacidad auditiva.

De este modo, se trabaja una metodología en la que la información visual toma protagonismo, resulta motivadora para los alumnos y además en ella se trabaja por competencias.

Está diseñado principalmente para los alumnos con discapacidad auditiva en los niveles de enseñanza de primaria y secundaria, pero podría adaptarse a niveles superiores de enseñanza en los que, además, el

empleo de nuevas tecnologías, supongan un recurso indispensable de apoyo en las aulas y de cara a la enseñanza de idiomas extranjeros.

3 RESULTADOS

3.1. RESULTADOS INICIALES DEL PROYECTO ABC

Los resultados se presentaron en cinco categorías. Dentro de cada una de ellas nosotros destacamos los siguientes resultados obtenidos:

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje destacamos que los alumnos presentan buen nivel de competencia comunicativa y que el nivel de competencia lingüística en comprensión y expresión escrita se ajusta de forma óptima a las posibilidades de cada uno.

Con respecto a su integración social lo más interesante es que el nivel de comunicación con sus compañeros oyentes es fluido, ya que muchos se esfuerzan por aprender LSE, lo que se traduce en que mejoren las relaciones sociales entre ellos.

Con respecto a los alumnos oyentes, y como hemos apuntado en el apartado anterior, al aprender una nueva lengua como es la lengua de signos desarrollan actitudes de colaboración y de tolerancia, lo que resulta beneficioso en su desarrollo personal y social.

Las familias de alumnos oyentes realizaron unas encuestas en las que mostraban un alto grado de satisfacción con el proyecto e incluso apuntaron que podía beneficiar a sus hijos.

Por último, las familias de alumnos sordos estaban, y están, encantadas con el proyecto y se muestran solidarios incluso con las familias de alumnos sordos con menos posibilidades.

3.2. RESULTADOS MÁS RECIENTES DEL PROYECTO ABC

El 19 de febrero del 2010 tuvo lugar en el IES Infante don Juan Manuel de Murcia una reunión organizada por una exalumna del proyecto ABC de este centro. Esta alumna, que actualmente trabaja en la Federación de sordos de Murcia, quiso con su presencia y su experiencia dar difusión a la educación de las personas con discapacidad auditiva, en la que

hizo hincapié en una educación bilingüe en LSE y español. El resultado de esta reunión fueron un conjunto de familiares y amigos encantados de contemplar cómo estos antiguos alumnos, tras muchos obstáculos en el camino, son hoy por hoy personas que han logrado el éxito personal y profesional. Algunos de ellos han cursado estudios universitarios e incluso han disfrutado de estancias a través del programa internacional Erasmus, otros han cursado ciclos medios e incluso superiores y, en algunos casos como el de esta exalumna, ya están inmersos en el mundo laboral.

3.3. EDUCACIÓN PRESENCIAL VS. EDUCACIÓN VIRTUAL

Desde marzo de 2020, como consecuencia de la llegada de la Covid-19²⁴⁰ a nuestras vidas, hemos visto cambiar drásticamente el concepto de enseñanza tal y como lo veníamos ejerciendo tradicionalmente. Incluso, hoy en día, las enseñanzas superiores continúan manteniendo un híbrido entre enseñanza presencial y virtual que, dadas las circunstancias, es preciso analizar de cara a la enseñanza de idiomas de las personas con discapacidad auditiva.

Hasta hace unos años, la enseñanza en modalidad a distancia no estaba tan reconocida como lo está hoy en día, ni ofertaba la cantidad de cursos, estudios y certificaciones que hoy están a nuestra disposición. Esta modalidad se encuentra actualmente en auge, entre otras cosas, porque elimina las barreras geográficas que delimitaban su acceso y porque flexibilizan la temporalización para todos aquellos alumnos que, además, tienen un puesto de trabajo o que no pueden acudir físicamente al centro que ofrece los estudios en cuestión.

Antes de profundizar en este ámbito, pero centrándonos en las personas con discapacidad auditiva, vemos indispensable hacer la diferenciación entre educación presencial, educación *online* y educación virtual.

La educación presencial es aquella que tiene lugar en un contexto educativo y en la que el profesor transfiere unos conocimientos de una materia concreta, así como elementos culturales, dentro de un aula y que

²⁴⁰ Enfermedad infecciosa provocada por el virus Coronavirus SARS-CoV-2.

tienen lugar en tiempo real. En este tipo de educación es importante el empleo de recursos didácticos en la medida en que permiten que el aprendizaje se desarrolle de manera efectiva.

Entre las características de esta modalidad de educación se encuentran²⁴¹:

- La asistencia se ve afectada, ya que depende de horarios.
- La enseñanza se centra en el docente.
- Las dudas y respuestas se dan inmediatamente.
- Muchos estudiantes²⁴² por su timidez no participan en clases y otros al contrario participan demasiado.
- Facilita el aprendizaje cooperativo.
- Estimula la socialización.
- Se organiza en torno al grupo clase.
- Permite el refuerzo inmediato.
- El profesor es la fuente básica de información, complementada con otros medios didácticos señalados por él.
- Los materiales didácticos están supeditados a las directrices del profesor.
- El método didáctico es básicamente verbal y gestual.
- El profesor suele marcar el ritmo de progreso en los aprendizajes.
- Permite un conocimiento progresivo de cada alumno, al que se van incorporando datos procedentes de la convivencia cotidiana.

²⁴¹ Fuente: <http://educacionpresencialyadistancia.blogspot.com/2013/03/v-behaviorurldefaultvml.o.html>

Además, como cualquier otra modalidad de enseñanza, presenta ciertas ventajas entre las que destacan: el fortalecimiento de las relaciones sociales; el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la interacción directa entre alumno y profesor; ofrece el acercamiento con los equipos y espacios propios de la televisión; promueve un aprendizaje significativo, partiendo de situaciones reales de trabajo y, por último, el empleo de una estrategia didáctica teórico-práctica, pues se ha demostrado que es la práctica misma lo que encamina al significado de los contenidos.

En cuanto a las desventajas que presenta destacamos: la cantidad de información se limita a los recursos disponibles en el centro educativo y puede resultar insuficiente; aunque la relación con el profesor es directa, no siempre es individualizada; el tiempo que el profesor y alumno tienen para poder interactuar se limita dependiendo del número de alumnos; las metodologías de trabajo, aunque conocidas, no se centran en las necesidades del alumno; el ritmo de trabajo y aprendizaje es determinado por el profesor y el grupo; implica la presencia y desplazamiento del estudiante; el maestro o instructor no siempre está preparado para controlar un grupo o transmitirle su enseñanza; en ocasiones en grupos muy numerosos una técnica didáctica mal aplicada puede generar aburrimiento o distracciones en el aprendiz; no se dispone de fuentes al alcance de la mano para poder aclarar una duda o concepto erróneo surgido en el momento y que, en ocasiones, al ser evaluado el alumno tiende a copiar.

Según el Foro Económico Mundial (WEF) el 77% de los jóvenes del mundo tienen en su currículum algún curso *online*. La modalidad de formación *online*, también conocida como *e-learning*²⁴³, le está ganando terreno día a día a la formación presencial. De hecho, según este mismo foro, el número de usuarios de las plataformas de cursos *online* ascendía en 2018 a 90 millones de personas y más de 900 universidades incorporaron ese año los *MOOC* (cursos *online* masivos y abiertos).

²⁴³ *Electronic-learning*: término utilizado para referirse a la formación *online* a través de internet y haciendo uso de la tecnología. También se utilizan teleformación, enseñanza virtual, formación *online* y formación a distancia, aunque cabe mencionar que no todos los términos anteriores significan exactamente lo mismo.

La formación virtual hace uso de las nuevas tecnologías y de la conexión a internet y proporciona a los alumnos las herramientas didácticas necesarias a través de plataformas de videoconferencias, chats, documentos e incluso de blogs que hacen del seguimiento de los cursos un recorrido dinámico, intuitivo y, en la mayoría de los casos, de fácil seguimiento.

La formación a distancia se caracteriza principalmente en que fomenta la autonomía y la propia curiosidad del alumno (que se convierte en autodidacta en algunos momentos), en el pensamiento crítico y en el trabajo colaborativo. Esta modalidad suele presentar un papel más activo por parte del alumno en comparación con la modalidad presencial en la que en ocasiones, por vergüenza, el alumno adopta un papel pasivo del que se hace muy difícil su participación.

FIGURA 2. La historia del e-learning



Fuente: <https://www.iberdrola.com/talento/educacion-presencial-vs-virtual>

Como toda modalidad, la educación virtual presenta algunas ventajas y también alguna que otra desventaja. Entre las ventajas destaca, como hemos dicho anteriormente, la inexistencia de barreras geográficas, la flexibilidad en los horarios y la actualización constante de contenidos. Sin embargo, entre las desventajas hay que destacar que reduce la posibilidad de establecer relaciones sociales con el resto de compañeros, que dificulta el trato directo con el profesor y, no menos importante, que requiere organización y fuerza de voluntad, tanto por parte del alumno como por la del profesor, ya que requiere más dedicación para diseñar materiales didácticos disponibles en las plataformas de uso y porque depende del buen funcionamiento de la red de internet, que a veces, nos juega muy malas pasadas.

Las ventajas y los inconvenientes de ambas modalidades de educación son un fiel reflejo de la realidad educativa presente en nuestro país. Ambas cuentan con peculiaridades que hacen de ella una forma única de enseñanza y de aprendizaje y de ambas debe sacar partido el docente.

Si aplicamos todo lo visto en este punto a los alumnos con discapacidad auditiva debemos añadir, además, la desventaja que tiene para ellos el uso, por ejemplo, de ciertas plataformas en las que si compartes un archivo dejas de ver al profesor, por tanto, dejan de leer los labios, se pierden, ya que no han comprendido correctamente el mensaje. Por ello, aplicando las ventajas de cada una de las modalidades podríamos diseñar una metodología que, utilizada de manera conjunta con las nuevas tecnologías, pueda ofrecer a los alumnos con discapacidad auditiva la misma flexibilidad, el mismo dinamismo y la misma inquietud por aprender que presenta la modalidad virtual para el resto de alumnado.

4. DISCUSIÓN

4.1. PROPUESTA DE METODOLOGÍA

Hasta aquí, hemos analizado aspectos muy importantes para nosotros, como son la enseñanza del español como segunda lengua para personas con discapacidad auditiva, las modalidades actuales de enseñanza y las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Una vez llegados a este

punto creemos importante establecer las bases sobre las que se sustenta nuestra propuesta para, una vez establecidas, mostrar los puntos más relevantes de nuestro estudio.

Como docentes que ejercemos nuestra profesión en la universidad, nos damos cuenta de que el aprendizaje del idioma extranjero por parte del alumno está cada vez más vinculado a adquirir una certificación exigida por una institución en concreto, o por una mejora del currículum, que por el mero placer de estudiar otra lengua²⁴⁴. Como sabemos esta certificación se basa en el dominio, en mayor o menor medida, de las destrezas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y que son ampliamente conocidas: hablar, escuchar, leer y escribir.

El objetivo principal del MCER es describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes y como ya sabemos está diseñado para que, a mayor nivel demostrado de destrezas, mayor es el nivel de idioma acreditado. Sin embargo, según un estudio realizado por el Instituto Cervantes «el establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos». Es decir, se establece lo que hay que enseñar, pero no «el cómo».

Si este mismo pensamiento, o criterio, lo aplicamos a nuestros alumnos con discapacidad auditiva nos queda una pregunta muy importante en el aire; si estos alumnos ya encuentran numerosas dificultades para acceder a una educación en igualdad con el resto de sus compañeros, ¿qué ocurre entonces con el acceso a la enseñanza de idiomas?

He aquí el punto clave de nuestro estudio. Sabemos que los estudiantes con discapacidad auditiva aprenden un idioma extranjero a base, fundamentalmente, de leer libros y de ver películas subtituladas en el idioma en cuestión. Sin embargo, el docente de idioma extranjero podría adaptar su programación y diseñar sus materiales desde el principio

²⁴⁴ De esta reflexión quedan excluidos los estudiantes de grados cuyo contenido está cien por cien relacionado con el estudio o empleo de algún idioma extranjero, a decir, filologías (salvo hispánica), traducción, estudios ingleses...etc.

de manera que sean accesibles para todos los alumnos dentro del aula y de la que, además, se puedan beneficiar todos. Además, hay que tener en cuenta que enseñar una lengua no es solo enseñar gramática, vocabulario...es también enseñar cultura²⁴⁵, referentes culturales, costumbres e incluso historia.

Teniendo en cuenta todo lo anterior podríamos adoptar una metodología en la que, haciendo uso de las nuevas tecnologías, la enseñanza de idiomas extranjeros a los alumnos con discapacidad auditiva opte por:

- Adaptar los textos (o explicaciones teóricas), el uso de la gramática o el estilo a un nivel que sea comprensible para todos, sin terminología muy específica o de difícil comprensión.
- Adaptar las presentaciones (*PowerPoint*, vídeos, ejemplos), interpretadas en LSE disponibles durante todo el curso, utilizando para ello las posibilidades que nos proporcionan las plataformas de formación, que ofrecen la posibilidad de grabar previamente la clase a impartir.
- Adaptar las prácticas a LSE, con las correcciones finales de los ejercicios prácticos y un anexo de preguntas frecuentes también signado en LSE.
- Ofrecerles comparativas entre LSE y otras lenguas de signos de otros países, lo que también beneficia a los alumnos a conocer otras expresiones y signos diferentes a los suyos.
- Proponer ejercicios de traducción directa e inversa, de idioma extranjero a LSE y viceversa, para lograr un ambiente de colaboración e inclusión dentro del aula.
- Emplear herramientas de gamificación en el aula (por ejemplo, *Kahoot*), en la que con la ayuda de imágenes de afiancen

²⁴⁵ «La cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas. De este modo, la gente va adaptándose a la conducta común y en ocasiones, a las actitudes expresivas. [...] La cultura, por tanto, es aprendida, transmisible, dinámica, selectiva e interrelativa, y, por supuesto, la cultura abarca todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta» (Sánchez Lobato, 2002: 11).

aspectos tales como el vocabulario principal y aspectos culturales del idioma extranjero en cuestión.

4.2. ALGUNOS ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Aprender una lengua extranjera no es solo asimilar informaciones con relación a la estructura lingüística, a la pronunciación y al empleo del vocabulario oportuno en cada momento, sino que un hablante es competente conoce el correcto uso de la pragmática y de la cultura del país en cuestión (Ferreira & Marques, 2005; 170).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es importante trabajar los elementos no verbales que intervienen en la comunicación, respectivamente, el paralenguaje, la kinésica, la cronémica y la proxémica (Benítez Pérez y Durão, 2001: 47). La kinésica se refiere a movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales. La cronémica por su parte corresponde a la concepción, estructuración y uso del tiempo, por ejemplo, en cómo «se atiende el valor cultural de la puntualidad e impuntualidad; prontitud y tardanza; un momento, un rato, mucho tiempo y una eternidad, y actividad e inactividad» (Cestero Mancera, 1999: 59), y la proxémica que corresponde a la concepción, estructuración y uso del espacio. Por espacio entendemos el aspecto físico del lugar o la distancia para hablar. Dentro de los hábitos culturales proxémicos se incluyen, por ejemplo, la distancia en que el locutor se sitúa en relación con la otra persona con quien habla.

Debemos tener en cuenta que el estudio de los sistemas de comunicación no verbal varía según las culturas y debería incluirse en los currículos de enseñanza de lengua extranjera. Además, el estudio de los sistemas de comunicación no verbales en la enseñanza de idiomas resultaría muy interesante si lo centramos en los alumnos con discapacidad auditiva cuya lengua materna es una lengua no verbal.

Como profesores de lengua extranjera deberíamos incluir en la enseñanza y en nuestra metodología la comunicación no verbal en el amplio sentido de la palabra. Sin embargo, no hay manuales específicos en los

que apoyarnos en este sentido, y su análisis supondrá, sin duda, un aspecto sobre el que investigaremos profundamente en otro futuro estudio.

4.3. EMPLEO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Utilizar los recursos tecnológicos dentro del aula puede traer consigo resultados muy positivos dentro del alumnado siempre y cuando se haga un correcto uso de estos. Las distintas plataformas de enseñanza ofrecen cada vez más opciones y recursos didácticos, pero requieren de la correcta implicación por parte del profesor. Crear contenido a través de estas plataformas requiere que el docente invierta más tiempo en su diseño y más energía para cerciorarse de que los contenidos quedan lo suficientemente claros. Esto aplicado, además, a diseñar un programa en el que se incluyan los alumnos con discapacidad auditiva, requiere de un compromiso muy importante que el docente debe estar dispuesto a adquirir.

El uso de las TIC enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a través de metodologías dinámicas e innovadoras. Por ello, antes de finalizar este punto nos gustaría señalar cuáles son, bajo nuestro criterio, las ventajas más significativas del uso de las TIC en el ámbito educativo y que, sin duda, creemos fundamentales para ser aplicadas en una metodología de enseñanza de idiomas orientada a los alumnos con discapacidad auditiva: flexibilidad y personalización (en tanto podemos diseñar los contenidos en base a las necesidades de cada alumno), adaptación (en tanto podemos adaptar los ritmos de aprendizaje y los conocimientos previos a cada alumno), y accesibilidad (facilitando el acceso a la información y actualizándolo periódicamente).

5. CONCLUSIONES

Conscientes de la dificultad que entraña la consecución de nuestro proyecto, creemos que, tanto en la enseñanza del español como segunda lengua, como en la mejora de las metodologías para la enseñanza de idiomas extranjeros para los alumnos con discapacidad auditiva,

deberían de aprovecharse aún más los avances que nos ofrece la tecnología y utilizarlos como un recurso primordial en el aula. En una reflexión más profunda creemos que quizás las dificultades más importantes sean la de tratar de cambiar la mentalidad y la forma de trabajar del profesorado, sobre todo de aquél de mayor edad al que le cuesta adaptarse a las nuevas corrientes en la metodología de la enseñanza, por un lado, y al manejo con destreza de los recursos multimedia y de las nuevas tecnologías, por otro. Probablemente, serán necesarias algunas generaciones de docentes para que esa mentalidad llegue a gran parte del profesorado y se afiance y se aplique de manera efectiva dentro del aula. Sabemos, además, que los beneficios que presentamos de cara a los alumnos oyentes se presentan teniendo en cuenta algunos requisitos que estos deben cumplir: la voluntad de trabajar en LSE y la capacidad colaborativa de una parte importante de ellos dentro del aula, aunque somos conscientes de que llegar al 100% de la colaboración no siempre será posible.

No existe un modelo de educación bilingüe universal, pues de existir estaríamos de frente a una contradicción con la misma intención histórico-cultural de esta propuesta educativa. Aquello que si existe son diferentes escuelas bilingües, distintos procesos y mecanismos de bilingüismo, cuyas raíces dependen y se relacionan con factores y procesos históricos, sociales, lingüísticos y políticos diferentes para cada país. La complejidad y multiplicidad de esos factores produce, necesariamente, distintos modelos educativos, con sus diferentes propuestas y objetivos. (Skliar, C. 2003: 7). Asimismo, Skliar afirma: «que el bilingüismo no esté hecho y haya que hacerlo nos dice, solo, que se trata de un proceso educativo, de una transformación pedagógica».

Es en esta transformación pedagógica en la que nosotros apoyamos nuestra idea, nuestro proyecto y nuestro estudio.

Debemos decir, por un lado, que en la actualidad se está trabajando mucho en cambiar o en renovar la metodología para la enseñanza de personas con discapacidad auditiva. En gran medida, estos métodos están orientados a mejorar sus capacidades comunicativas que, sin duda, ayudarán a que se desarrollen en nuestra sociedad y que se desenvuelvan en la vida diaria.

Como venimos apuntando a lo largo de este trabajo, el hecho de que nos hallemos inmersos en plena era de la tecnología ayudará a aportar grandes avances y creemos que, en un futuro no muy lejano, colaborarán directamente en la eliminación de las barreras aún existentes entre los oyentes y las personas con discapacidad auditiva.

Antes de finalizar, nos parece importante apuntar que el apoyo de las nuevas tecnologías propuesto debe entenderse como eso, un apoyo. Por sí mismas las nuevas tecnologías carecen aún de los medios para resolver las dificultades de las personas que no pueden oír, pero ayudan a que la comunicación sea cada vez más estrecha y fluida. Además, debemos seguir concienciando a la sociedad para que se implique en el acceso de este colectivo a la educación y a la cultura y, con suerte, instar a las instituciones y poderes públicos a invertir en nuevos recursos, medidas y medios para promover su inclusión.

Incluir la LSE en la metodología de enseñanza de las personas con discapacidad auditiva requiere de una reflexión sobre cómo llevar a cabo esta educación tratando de que conduzca a un bilingüismo real. En este sentido cabría replantearse los métodos en la enseñanza del español como segunda lengua para las personas con discapacidad auditiva para, posteriormente, aplicar las mejoras en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Para concluir, creemos que la metodología aquí planteada conlleva beneficios tanto a nivel particular de los alumnos con discapacidad auditiva como de los alumnos oyentes, ya que aprenden los unos de los otros. Además, desde un punto de vista sociológico, el empleo de LSE en el aula ayuda a concienciar a los alumnos oyentes y a colaborar en el proceso de aprendizaje de este colectivo. A pesar de los esfuerzos que requiere este método por parte del docente y la formación que en ocasiones se requiere para explotar al máximo posible las nuevas tecnologías, presenta una ventaja incuestionable: una vez diseñado nuestro programa con estas adaptaciones nunca más deberemos preocuparnos por si en el futuro habrá en nuestra aula algún alumno con discapacidad auditiva.

Algo tiene que cambiar en el conjunto de la sociedad si queremos que la integración social de las personas con sordera vaya mejorando. (Monfort, 2007).

6. REFERENCIAS

- Ávila, R. (2021). «*UniVersidad*», la atención a la diversidad en la UCO: nuevos tiempos, nuevos retos. *Estudio sobre la enseñanza de idiomas a personas con discapacidad auditiva*. (En prensa).
- ASAZA. (2010). *Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva*. Departamento de Atención Educativa y Familiar Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón.
- Blog dedicado al proyecto bilingüe ABC del IES Infante D. Juan Manuel para la educación de las personas sordas usuarias de la LSE. (s.f.)
<https://proyectoabcinfante.blogspot.com/>
- Cestero, M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Serie Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Fernández, S. (2004) *La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas*. Universidad de Vigo.
- Ferreira, C. & Marques, G. (2005) *La comunicación no verbal y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes.
- García, M.D., Nogueira, F.R. (2011). *Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo*. Murcia, España.
- Martínez, C. (2008). *Métodos de intervención en la discapacidad auditiva*.
- Navarro, J. (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. Cultura Sorda.

EL FOMENTO A LA LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se considera que aproximadamente tres cuartas partes de los conocimientos que se aprenden en la universidad llegan por vía de la lectura, por otro lado, se afirma que la lectura y su práctica contribuyen a formar entre los universitarios en particular, determinadas estructuras de pensamiento, competencias y habilidades que le son necesarias para enfrentar una sociedad del conocimiento caracterizada por una mutación ininterrumpida, rápida y constante, con tendencias a acelerarse, y que establece entre sus imperativos que “el saber leer y la práctica lectora” definen en gran medida, las condiciones de acceso a los saberes, y se constituyen además, en instrumentos imprescindibles que coadyuvan en su formación académica y en su diario vivir. (Michèle, Petit, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, pp. 40-75)

A este respecto, durante mucho tiempo se pensó que todo joven universitario que ha pasado doce años de estudios en las aulas, y que ha estado en contacto permanente con docentes y con distintos tipos de textos, nos hace suponer que esta comunidad la constituyen estudiantes con oficio de lectores asiduos, con una capacidad de lectura consolidada, con prácticas permanentes de acercamiento a los textos y las bibliotecas, sin embargo, estudios recientes ponen de manifiesto que en México el 65% de estudiantes de primer ingreso a la universidad, no saben leer ni escribir correctamente, si los estudiantes no saben leer, si no saben escribir, no tienen la más mínima información sobre cómo funciona su lengua, entonces, claro que fracasan como estudiantes en las distintas

carreras en las que se inscriben (Munguía, Irma. Estudio de habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de educación superior, p. 13). Ante esta problemática se llevó a cabo un estudio diagnóstico para conocer cuáles son las causas que motivan a la no lectura en este sector tan importante de la sociedad en el estado de Tabasco, México. A partir de este diagnóstico se elaboró un programa para El fomento a la lectura desde la Universidad ante los retos de la sociedad del conocimiento.

2. OBJETIVO

Indagar los factores que motivan o inhiben las prácticas de lectura entre los universitarios y proponer un programa que fomente la lectura en la comunidad universitaria para mejorar sus habilidades de lectoescritura.

3. HIPÓTESIS

La lectura ayuda a la organización de conocimientos, al trabajo intelectual, a diversas formas de razonamiento y fortalece la posibilidad de emitir juicios personales, sobre nuestra realidad; leer por lo tanto, significa en suma, activar el potencial de un enorme reservorio de emociones, ideas, y vivencias, de ahí que se considere que la practica constante de la lectura contribuye a la formación de estudiantes mejor informados, con mayores recursos y capacidades de orden cognitivo que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y la toma de decisiones en su cotidianidad.

4. METODOLOGÍA

Investigación Exploratoria y descriptiva cuyo levantamiento de información se personalizó a través de la aplicación de un cuestionario que se le formulo a una muestra de 415 estudiantes universitarios de primer ingreso en 2 universidades del estado de Tabasco, México, una de tipo pública y la segunda de característica privada. La información se sistematizo para su análisis a través del programa informático denominado

programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences versión 21).

5. DISCUSIÓN

A través de esta investigación se busca conocer: el cómo, dónde, cuando, por qué y para qué realizan sus prácticas de lectura los estudiantes universitarios del estado de Tabasco, México, concretamente, quienes cursan el primer semestre en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Universidad Olmeca. Ambas universidades representativas de la educación superior pública y privada, y con ello, establecer un diagnóstico que permita comprender los factores que motivan o inhiben las prácticas de lectura entre los universitarios; posteriormente a este diagnóstico se elabora un Programa de Fomento de la Lectura para acercar a la comunidad universitaria al gusto por los libros, la lectura y las bibliotecas.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el contexto universitario, se ha dado por hecho que, como los estudiantes llegados al nivel de la enseñanza superior poseen una escolaridad de doce o más años, deben haber adquirido ya la competencia lectora definida por la OCDE como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad.” (OCDE, El Programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve? P. 36) Así, se tiende a pensar que tales estudiantes han realizado múltiples e inteligentes prácticas de lectura y que se justifica ubicarlos dentro de las categorías de “lectores fuertes”, “lectores asiduos” y “excelentes lectores”. Asimismo, se propende a dar por descontado que el capital cultural adquirido por los estudiantes universitarios en los medios familiar y escolar es suficiente para emprender con fortuna las nuevas prácticas lectoras requeridas para alcanzar los objetivos curriculares de la enseñanza superior. En suma, pues, se sobreentiende una relación directamente proporcional entre el número de años de escolaridad y la

calidad de las habilidades lectoras, así como la aptitud para emplear provechosamente los centros documentales.

Sin embargo, recientes investigaciones han revelado que los universitarios de nuestro país y en particular los del estado de Tabasco leen muy poco y con niveles de comprensión de lo leído situados muy por debajo de los estándares internacionales, que resultan insuficientes para el logro de los objetivos académicos del nivel.

A continuación, se enumeran y pormenorizan algunos datos que reflejan la situación actual de las prácticas de lectura en el ámbito universitario del estado de Tabasco, obtenidos gracias a un reciente estudio realizado entre estudiantes tabasqueños, formados tanto en el sistema público de la enseñanza superior (la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) como en el privado (la Universidad Olmeca).

7% de los estudiantes universitarios se consideran excelentes lectores; 62%, buenos lectores; 26%, malos lectores, y 5% se juzgan no lectores; 61% de los estudiantes piensa que sus lecturas revisten mucha utilidad en la universidad, 29% considera que lo que leer sirve de poco en su vida cotidiana y para 10% lo que se lee no tiene ninguna utilidad en la vida diaria. En cuanto a los factores adversos al interés por la lectura el 26% de los encuestados reconoce que las principales causas que alejan de la lectura son la pereza, el desinterés y la falta de tiempo; 28%, la carencia del hábito de leer; 20% considera que las nuevas tecnologías, la internet, la televisión, los videojuegos y el chat son preferibles antes que la lectura. 10% culpó a las fiestas, los antros y el relajo con los amigos de robarle tiempo valioso para leer. Finalmente, 12% de los universitarios entrevistados considera que los maestros, los padres y las escuelas no fomentan el gusto por la lectura, mientras que 4% señaló otras causas del desapego por esa actividad.

Respecto a la frecuencia de visitas a la biblioteca El 8% de los encuestados acude a la biblioteca de su universidad diariamente; 25% de ellos la visita dos o tres veces por semana; 25%, de tres a cuatro veces, y 38% acude a ella únicamente cuando necesita un libro. 4% de los universitarios entrevistados respondió que no frecuenta ningún centro documental. Los servicios bibliotecarios empleados con mayor frecuencia

son los siguientes: 38% de los universitarios entrevistados recurre al préstamo a domicilio; 16%, al servicio de fotocopiado; 17%, a las salas de lectura; 14%, a los servicios de consulta; 10% utiliza internet, y 5% no disfruta de ningún servicio de la biblioteca.

Los Formatos leído con mayor frecuencia son: 50% de los encuestados realiza lecturas de textos en formato impreso; 4%, en formato electrónico; 35%, en ambos formatos, y 11% lee textos fotocopiados. A la pregunta sobre las formas en que los universitarios encuestados preferirían realizar sus prácticas lectoras, 81% de ellos indicó que lo haría siempre en texto impreso, 10% en formatos electrónicos, 4% combinando ambos formatos y 5% en fotocopias.

Al preguntarles sobre los Libros completos leídos por año, el 29% de los estudiantes universitarios lee en promedio tres libros al año; 24%, dos; 16%, uno; 13%, cuatro; 7%, cinco, y 11%, seis o más libros. Según esta información, los universitarios del estado de Tabasco leen 3.4. títulos al año, promedio situado muy por debajo de la media nacional que de acuerdo a las últimas encuestas nacionales de la lectura publicadas en México respecto a ese sector de la población es de 5.1. libros al año. Al hacer referencia a los periódicos y revistas leídos por año, 31% de los encuestados lee en promedio de uno a cinco diarios al año; 59%, seis o más, y 10% no lee diarios. Por otro lado, 72% de los estudiantes lee en promedio de una a cinco revistas durante el año y 28% lee seis o más.

Analizando la frecuencia y los fines para los cuales leen el 50% de los estudiantes leen entre dos y tres veces por semana con fines de estudio; 28% lo hace diariamente; 15%, sólo una vez por semana, y 7% reconoce casi no leer. En cuanto al número de horas dedicadas a la lectura con fines de estudio, 82% de los encuestados invierte en ella de una a cinco horas semanales, y 18%, de seis a diez horas. El promedio resultante en este rubro, poco más de una a cinco horas por semana, es insuficiente para leer los textos incluidos en el currículo universitario, que requerirían una inversión mínima de trece horas a la semana según la ANUIES. A propósito de este mismo aspecto, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México ha señalado que cualquier estudiante universitario necesita invertir en la lectura de textos 3.5. horas

al día para poder realizar satisfactoriamente sus actividades académicas. (Mercado et al., 2013).

Quienes leen con fines de entretenimiento, el 42% de los estudiantes informó que leen de dos a tres veces por semana; 29% lo hace diariamente; 16%, sólo una vez por semana, y 13% reconoce casi no leer con tal fin. El promedio de horas invertidas semanalmente es de 83% de los encuestados dedica a la lectura de entretenimiento de una a cinco horas por semana, y 17%, de seis a diez. Sin embargo, a la pregunta relativa a cuánto tiempo más se estaría dispuesto a dedicar a la lectura de entretenimiento, 67% respondió que entre una y cinco horas más por semana; 26%, entre seis y diez horas más, y 7%, ninguna hora más.

Al preguntarles sobre el tiempo dedicado a la información digital e Internet: El 19% de los estudiantes universitarios entrevistados dedica una hora a la semana a Internet; 16%, dos; 14%, tres; 12%, cuatro, y 39%, más de cinco, todos con el fin de estar conectados a la llamada supercarretera de la información. Como se puede observar en este caso, cinco de cada diez estudiantes universitarios se mantienen conectados a Internet por más de cuatro horas a la semana. Del total del tiempo invertido para el Internet, el 29% de los encuestados reconoce dedicar solamente una hora por semana a la lectura de textos en formato digital; 22%, dos; 17%, tres; 12%, cuatro, y 20%, cinco o más horas.

Al comparar el tiempo que los universitarios tabasqueños dedican a la lectura en cada tipo de soporte o formato (impreso y digital), puede apreciarse que no hay grandes diferencias. No obstante, resulta notable el hecho de que 68% de los encuestados declara destinar sólo de una a tres horas por semana a la lectura digital, lo cual resulta insuficiente para aprovechar los recursos informativos disponibles en Internet

En los resultados arriba consignados se aprecia que la apropiación de la cultura del llamado e-reading (ciberlectura o lectura digital) con fines académicos entre los lectores universitarios tabasqueños avanza paulatinamente, aunque con ciertas reservas y resistencias debidas a ciertos factores como la dudosa veracidad de la información que circula por la red de redes, el excesivo tiempo que se consume casi inconscientemente en el chat, facebook, twitter, la correspondencia electrónica, la descarga

y el envío de videos, música y fotografías, y a los efectos físicos que se resienten al permanecer ante la pantalla de la computadora por mucho tiempo.

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios tabasqueños son cuantitativamente escasas e insuficientes, y cualitativamente inconsistentes, por lo que se vuelve prioritario impulsar un programa que lleve a la población estudiantil tanto de universidades públicas y privadas a acercarse a los textos impresos y electrónicos, así como a las bibliotecas, con el fin de afinar su formación académica y humana. Por otra parte, este estudio pone de manifiesto que ninguna universidad en el estado cuenta con programas que fomenten la lectura a través de sus bibliotecas, y ahí reside gran parte de la problemática lectora de los universitarios tabasqueños.

Ante la ausencia de un programa que los encamine por la ruta de la lectura. Las pocas acciones que se han emprendido a favor de la lectura en algunas universidades han sido escasas, aisladas y por consiguiente insuficientes. Ante esta paradoja, como parte de este proyecto nos dimos a la tarea de diseñar e implementar un programa piloto de fomento de la lectura para brindar acceso pleno a la sociedad del conocimiento a la comunidad universitaria.

7. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FOMENTO DE LA LECTURA PARA BRINDAR ACCESO PLENO A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El programa consta de 100 acciones diversas y tiene como objetivo promover el hábito de la lectura y las competencias lectoras de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo que labora en las universidades tabasqueñas.

ETAPAS

El desarrollo del programa de fomento de la lectura aquí expuesto cruzará las 5 etapas señaladas en el esquema siguiente:



Fuente: elaboración propia (2021)

ESTRATEGIAS:

- Identificación y monitoreo constantes del perfil y las necesidades de información de los estudiantes universitarios del estado de Tabasco, México.
- Capacitación, actualización y profesionalización permanentes de los bibliotecarios que laboran en las bibliotecas de las universidades tabasqueñas.
- Mejoramiento continuo de la organización de los acervos documentales y de la calidad de los servicios bibliotecarios que se proporcionan en las universidades de la entidad.
- Implementación de 100 actividades diversas que propicien el gusto y la afición por la lectura en la comunidad universitaria
- Realización de campañas permanentes de orientación respecto al aprovechamiento expedito y productivo de las fuentes de consulta, la hemeroteca digital y los servicios bibliotecarios que se brindan en las bibliotecas universitarias del estado.
- Difusión de campañas en pro de la lectura en todos los medios de comunicación.

- Mejoramiento permanente de las áreas de lectura, mobiliario y equipo.
- Firma de convenios de colaboración entre las instituciones de enseñanza superior del estado, para promover conjuntamente campañas permanentes de fomento a la lectura y acceso a los libros y a las bibliotecas.

8. REFERENCIAS

- Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, 2ª. ed., Barcelona, Gedisa, 276 p.
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C., Encuesta Nacional de Lectura 2012.
- Gutiérrez, A. (2015). Las competencias de lectura en formato electrónico e internet de los estudiantes universitarios del estado de Tabasco y el impacto en su formación académica e integral. Proyecto de investigación financiado por PROMEP-SEP, Villahermosa, Tab., 279 p.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, “El Programa PISA de la OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, FCE-SEP, 199 p.
- Plan Estatal de Desarrollo de Tabasco, 2013-2018, Villahermosa, Gobierno del Estado de Tabasco, 2014, 160 p. Recuperado de: <http://www.tabasco.gob.mx/content/plan-estatal-de-desarrollo-2013-2018>.)
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, México, Presidencia de la República, 2013, 184 p. Disponible en internet en <http://pnd.gob.mx/>
- Salaberria, R. (2002). Entrevista a la socióloga y antropóloga francesa Michèle Petit. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>
- Mercado, J., Suárez, A., Ramírez, C., Kort, E., y Zendejas, L. (2009). La lectura de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, medida con un instrumento integrado de velocidad, comprensión y habilidad gramatical. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/20/1/3/es/la-lectura-de-los-estudiantes-de-la-facultad-de-psicologia-de-la>

